



SL EDUCACIONAL

OUTUBRO DE 2025 V.7 N.10

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/10/2025



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

Nº 10

Outubro 2025

Publicação

Mensal (outubro)

SL Editora

Rua Bruno Cavalcanti Feder, 101, A-61 – Quinta das Paineiras

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Luiz Cesar Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação:

Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro
(CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.7, n.10 (2025) - São Paulo: SL
Editora, 2025 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/10/2025

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO EMOCIONAL INFANTIL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL	
ALAN JONES DA SILVA GUIMARÃES	4
TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)	
CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA	10
IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS	
DANIELA CRISTINA DA CUNHA	25
CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL	
EVERTON COELHO DE MACEDO.....	40
POR UMA PEDAGOGIA SURDA	
FELIPE ZUCULIN DA FONSECA	58
O TEATRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO	
GIOVANIA FERREIRA BARBOSA	67
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
IVANEIDE DOS SANTOS JERONIMO	77
A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO	
KELLY BORGES DA SILVA	83
O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA	
LUCIENE BEZERRA PEREIRA	95
AS RELAÇÕES ENTRE A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO E A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO	
PRISCILA LOPES PRADO BELKO.....	106
INCLUSÃO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
RAIMUNDA DE SOUSA LIMA	120
O IMPACTO DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	
RENATA DE FATIMA OLIVEIRA BEREZA	126
DESVENDANDO A GESTÃO ESCOLAR	
RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA	140
O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO	
ROSA HELENA RODRIGUES SERRÃO	147
DISLEXIA EM CRIANÇAS: IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	
THALITTA CLAUDINO DA SILVA	158
INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM DISGRAFIA	
VANESSA REGINA RIZARDI DE OLIVEIRA	164
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO	
CINDILÉIA GOMIDES ALVES DO AMARAL DA SILVA	177
OS DESAFIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM CONTEXTO EMERGENCIAL, FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19	
LAIS GABRIELLY MEDEIROS GARRIDO	199
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: HISTÓRIA, MARCOS LEGAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	
PRICILA TORRIGO CRUZ	213
CONSIDERAÇÕES SOBRE A GREVE DE 1984 DO PROFESSORADO PAULISTA - 14 DIAS DE MUITA MOBILIZAÇÃO	
JULIANO GODOI.....	224
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: DO PRAZER DE OUVIR AO PRAZER DE LER	
PATRÍCIA BORGES BARROS BRANCHINI.....	239
LIBRAS COMO PONTE DE INCLUSÃO NA ESCOLA	
VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTARA SILVA	268

EDUCAÇÃO EMOCIONAL INFANTIL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL

ALAN JONES DA SILVA GUIMARÃES

Resumo

A Educação Emocional Infantil é um processo educativo que visa desenvolver a inteligência emocional das crianças desde os primeiros anos de vida. Seu objetivo é ajudá-las a reconhecer, compreender, expressar e lidar de forma saudável com suas emoções e as dos outros. Esse tipo de educação favorece o autoconhecimento, a empatia, a autorregulação, a autoestima e a resolução de conflitos.

Palavras-chave: Infância; emoções; autoconhecimento; socialização; resolução de conflito.

Introdução

A infância é um momento crucial para o desenvolvimento do ser humano, pois, ocorrem diversos acontecimentos que moldam esse ser por toda a sua existência, em aspectos físico e cognitivo.

Nesse processo de aprendizado, crescimento e experiências a educação emocional infantil tem ganhado relevância, no qual crianças aprendem a lidar com suas emoções, a desenvolver empatia e a construir relações saudáveis, no ambiente escolar, familiar e social.

Trabalhar a inteligência emocional desde cedo contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, equilibrados e resilientes para o próprio futuro.

Objetivo

Mostrar a importância da educação emocional na infância, pois, infelizmente, essa parte da formação das crianças ainda é um tanto negligenciada quando o assunto é educação infantil.

Apresentando conceitos, estratégias práticas e os benefícios para o desenvolvimento infantil.

1. O Que é Educação Emocional Infantil?

A educação emocional infantil é um processo contínuo de ensino e aprendizagem em que as crianças desenvolvem a capacidade de identificar, nomear, compreender e regular suas emoções. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional é tão importante quanto o quociente intelectual para o sucesso na vida pessoal e profissional. No contexto infantil, essa habilidade deve ser cultivada desde os primeiros anos, quando a criança começa a reconhecer suas sensações e emoções.

Desenvolver a educação emocional significa proporcionar espaços em que as crianças possam expressar seus sentimentos sem medo de julgamento. Envolve também o ensino de estratégias para lidar com frustrações, medos, alegrias, raiva e tristeza, emoções naturais do ser humano, mas que precisam ser compreendidas e direcionadas, para que no futuro possa refletir em adultos seguros, com valores morais e éticos, se relacionando melhor com o meio social onde vive.

2. A Importância da Educação Emocional na Infância

O desenvolvimento emocional saudável é base para uma vida equilibrada. Crianças que aprendem a lidar com seus sentimentos de maneira saudável

apresentam melhor desempenho escolar, maior capacidade de concentração, menor índice de conflitos interpessoais e um comportamento mais empático e colaborativo (DAMÁSIO, 2011).

No campo educacional, estudos mostram que crianças emocionalmente equilibradas conseguem desenvolver melhor suas habilidades cognitivas, pois o cérebro aprende melhor quando não está sobrecarregado por estresse ou ansiedade. Assim, o investimento na educação emocional não é apenas uma questão de bem-estar, mas também de desempenho e formação integral.

Além disso, a infância é um momento de aprendizado de valores sociais e morais. Ao compreender os próprios sentimentos, a criança está mais apta a entender o outro, desenvolver empatia e valores como respeito, solidariedade e responsabilidade.

3. Estratégias Práticas para Trabalhar Educação Emocional

Diversas estratégias, podem ser aplicadas no espaço de convívio da criança, para que torne o ambiente escolar e familiar propício ao desenvolvimento da educação emocional infantil.

É essencial criar um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam à vontade para expressar suas emoções. Entre elas, destacam-se:

3.1. Roda de Conversa

A roda de conversa é um espaço seguro para que as crianças compartilhem o que sentem. Pode ser usada diariamente ou semanalmente, com temas livres ou guiados por histórias, músicas ou acontecimentos do cotidiano escolar.

3.2. Histórias e Livros Infantis

A literatura infantil é uma poderosa ferramenta de mediação emocional. Livros com personagens que vivenciam diferentes emoções ajudam as crianças a se identificarem e refletirem sobre seus próprios sentimentos.

3.3. Jogos e Atividades Lúdicas

Jogos cooperativos, dramatizações e dinâmicas que envolvem expressão corporal e facial favorecem o desenvolvimento da empatia e a percepção do outro.

3.4. Educação Socioemocional no Currículo

Inserir temas de educação socioemocional nos planejamentos pedagógicos é essencial. Programas específicos como o "Programa de Educação Socioemocional" da CASEL ou o "Amigos do Zippy", já aplicados em várias escolas, oferecem roteiros estruturados para trabalhar as emoções com base científica.

4. O Papel da Família e da Escola na Educação Emocional

A formação emocional da criança depende de uma parceria entre escola e família. A família é o primeiro espaço de aprendizagem emocional, onde a criança observa e reproduz os comportamentos dos adultos. O posicionamento dos familiares e parentes tende a impactar no seu convívio social, no emocional, psicológico e até afetar a sua saúde física. Pais e cuidadores que expressam e reconhecem emoções ajudam os filhos a fazer o mesmo.

Já a escola, como ambiente coletivo, proporciona vivências sociais amplas, em que as crianças enfrentam desafios, conflitos e aprendem a conviver com a diversidade. Professores emocionalmente preparados são fundamentais nesse processo, pois funcionam como modelos e mediadores.

Portanto, a escola não deve ser vista apenas como um espaço de aprendizado acadêmico, mas como um local onde os alunos possam desenvolver competências emocionais que serão essenciais para o seu bem-estar, suas relações sociais e sua saúde mental ao longo da vida.

5. Desafios e Perspectivas

Embora seja cada vez mais reconhecida como essencial, a educação emocional ainda enfrenta desafios. Muitas escolas não contam com estrutura ou formação suficiente para trabalhar essas questões de forma sistemática. Além disso, há uma tendência de priorizar conteúdos cognitivos e avaliações tradicionais, em detrimento de práticas socioemocionais.

Superar esse paradigma exige mudanças na formação de professores, na proposta curricular e na mentalidade da sociedade sobre o que significa “educar integralmente”.

O crescimento de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluiu competências socioemocionais entre os objetivos da Educação Básica, aponta para avanços, mas ainda há um longo caminho a percorrer.

Goleman (1995), argumenta que as escolas devem ser ambientes que não apenas ensinem conteúdos acadêmicos, mas também preparem os alunos para lidar com suas emoções e relações interpessoais.

A partir dessa visão, ele sugere que o ensino da inteligência emocional deve ser integrado ao currículo escolar, ajudando os alunos a desenvolver competências para gerenciar suas emoções, lidar com o estresse, formar boas relações sociais e tomar decisões mais conscientes.

Escola e família podem se complementar para garantir que a criança receba o suporte necessário para seu crescimento emocional.

Considerações Finais

A educação emocional infantil não é um “plus” da educação moderna, mas uma necessidade urgente. Ao ensinar as crianças a lidarem com suas emoções, ajudamos a formar indivíduos mais empáticos, resilientes e preparados para os desafios da vida.

Cabe à escola e à família construir juntos esse caminho, oferecendo tempo, espaço e estratégias para que as crianças possam desenvolver não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também emocionais e sociais. Reforça a importância dessa abordagem como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

O investimento na educação emocional é, antes de tudo, um investimento na humanidade, na paz e na qualidade das relações que sustentarão o futuro da sociedade.

Referências

- DAMÁSIO, A. R. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Disponível em: <https://casel.org>
- “Amigos do Zippy” – Programa de educação emocional. Associação Internacional para a Saúde Mental na Infância.
- <https://institutoeacao.org.br/desenvolvimento-emocional-da-crianca-como-acontece/>

TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA

Resumo

Este artigo explora a importância da integração entre saúde mental e educação no desenvolvimento de abordagens multidisciplinares para o diagnóstico e intervenção em transtornos que afetam o desempenho acadêmico. Destaca-se a relevância do diagnóstico preciso para guiar intervenções personalizadas e o papel das competências socioemocionais no processo educacional. Além disso, o texto aborda o impacto das metodologias ativas e das tecnologias educacionais no ensino, bem como os desafios e benefícios da interdisciplinaridade na criação de soluções eficazes para os problemas contemporâneos. Conclui-se que a colaboração entre diferentes áreas é fundamental para uma educação mais inclusiva e um cuidado em saúde mental mais abrangente.

Palavras-chave: Educação, saúde mental, interdisciplinaridade, metodologias ativas, tecnologias educacionais.

Introdução

A complexidade das interações humanas, tanto no campo da saúde mental quanto na educação, exige abordagens cada vez mais integradas e interdisciplinares. Com o avanço das pesquisas em neurociências, psicologia, pedagogia e tecnologia, torna-se evidente que os desafios enfrentados por profissionais dessas áreas não podem ser resolvidos de forma isolada. Transtornos mentais, dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes são questões que ultrapassam as fronteiras de uma única disciplina, exigindo um diálogo constante entre áreas do saber e uma atuação colaborativa entre diferentes profissionais.

No contexto da saúde mental, o diagnóstico preciso de transtornos mentais tem se tornado cada vez mais relevante, especialmente com o aumento significativo da prevalência de condições como depressão, ansiedade, transtornos do espectro autista (TEA) e transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Esses distúrbios não afetam apenas a qualidade de vida dos indivíduos, mas também geram impactos diretos na esfera educacional, onde as dificuldades de concentração, regulação emocional e interação social comprometem o desempenho acadêmico. Neste cenário, o papel do diagnóstico é essencial para guiar o planejamento de intervenções terapêuticas e pedagógicas eficazes, permitindo uma abordagem mais personalizada que atenda às necessidades individuais.

A personalização do atendimento educacional, por sua vez, vem ganhando destaque como uma das estratégias mais eficazes para promover o aprendizado significativo. Com o reconhecimento de que cada indivíduo possui uma forma única de aprender, os sistemas educacionais têm buscado adaptar suas práticas pedagógicas para atender a essa diversidade. Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, o ensino híbrido e o uso de tecnologias digitais, emergem como ferramentas poderosas para facilitar esse processo. Além disso, a introdução de avaliações formativas tem mostrado resultados positivos ao permitir um monitoramento contínuo do progresso dos alunos, proporcionando ajustes no percurso de ensino-aprendizagem de forma mais ágil e eficiente.

Um aspecto fundamental dessa personalização é o reconhecimento das competências socioemocionais como parte integrante do processo educacional. No passado, a educação focava quase exclusivamente no desenvolvimento cognitivo, deixando de lado aspectos como a empatia, a resiliência e a capacidade de trabalhar em grupo. Contudo, nos últimos anos, as competências socioemocionais passaram a ser vistas como essenciais para o desenvolvimento integral do aluno, impactando diretamente no sucesso acadêmico e na formação de indivíduos mais preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Programas que incentivam o desenvolvimento dessas habilidades, integrando-as ao currículo escolar, têm sido implementados com sucesso em diversas partes do mundo, promovendo não apenas o crescimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos estudantes.

Essa integração entre saúde mental e educação torna-se ainda mais relevante quando se consideram os impactos da pandemia de COVID-19, que trouxe à tona a necessidade urgente de novas abordagens no ensino e no cuidado com a saúde mental. O fechamento de escolas e o isolamento social forçaram alunos, professores e pais a se adaptarem rapidamente a uma nova realidade, marcada pelo ensino remoto e pelo aumento dos casos de ansiedade e depressão. Esse cenário impulsionou a adoção de tecnologias educacionais em larga escala, ao mesmo tempo que revelou as fragilidades dos sistemas educacionais e de saúde na resposta a crises dessa magnitude. No entanto, também abriu espaço para reflexões profundas sobre a importância de um ensino mais flexível, inovador e centrado nas necessidades dos alunos.

Nesse contexto, as abordagens multidisciplinares emergem como uma resposta promissora para enfrentar os desafios complexos da contemporaneidade. A interdisciplinaridade, que já vinha sendo explorada em diversos campos do conhecimento, ganha ainda mais força com a necessidade de integrar saberes para a resolução de problemas práticos. Na saúde mental, por exemplo, a combinação de intervenções farmacológicas, psicoterapêuticas e pedagógicas tem se mostrado uma estratégia eficaz para o tratamento de transtornos mentais que afetam o desempenho acadêmico. Da mesma forma, a colaboração entre profissionais de saúde e educadores pode garantir um suporte mais abrangente para alunos que apresentam dificuldades, promovendo o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões.

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para o avanço da pesquisa e da inovação. No campo da educação, a introdução de tecnologias digitais, como aplicativos de aprendizagem e plataformas de ensino híbrido, transformou a maneira como os alunos interagem com o conhecimento. No entanto, o desenvolvimento e a implementação eficazes dessas tecnologias dependem de uma colaboração entre engenheiros, pedagogos, psicólogos e outros profissionais. O mesmo se aplica à área da saúde mental, onde o uso de tecnologias de ponta, como inteligência artificial para o diagnóstico e realidade virtual para terapias imersivas, exige uma integração contínua entre diferentes áreas do saber. Isso reforça a importância de uma visão multidisciplinar para a construção de soluções mais completas e eficazes.

Ainda que a adoção de abordagens multidisciplinares traga inúmeros benefícios, também apresenta desafios consideráveis. O trabalho colaborativo entre diferentes disciplinas exige um esforço de comunicação, empatia e disposição para entender e valorizar as contribuições de cada campo de saber. Além disso, muitas vezes há resistências dentro das próprias disciplinas, que podem enxergar a interdisciplinaridade como uma ameaça à sua identidade ou autonomia. Para que essas barreiras sejam superadas, é fundamental promover uma cultura de colaboração e aprendizado contínuo, incentivando o diálogo e a troca de conhecimentos entre os profissionais.

Outro aspecto importante a ser considerado é o papel das políticas públicas no fomento às práticas interdisciplinares. Tanto na saúde mental quanto na educação, a formulação de políticas que incentivem a cooperação entre diferentes áreas e a criação de espaços de aprendizagem colaborativa são essenciais para que essas abordagens sejam efetivas. Investir em formação continuada, desenvolvimento de novas metodologias e na infraestrutura necessária para implementar tecnologias educacionais e de saúde é um passo fundamental para garantir que o futuro da educação e da saúde seja mais inclusivo, eficaz e voltado para o bem-estar integral do indivíduo.

Assim, a integração entre diagnóstico, intervenção pedagógica e abordagens multidisciplinares se revela não apenas como uma tendência, mas como uma necessidade para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao reconhecer a complexidade das questões que envolvem o desenvolvimento humano, as práticas educativas e os cuidados com a saúde mental, profissionais dessas áreas podem construir soluções mais eficazes, inovadoras e sustentáveis. Nesse sentido, o avanço do conhecimento, aliado à colaboração entre diferentes áreas, pode transformar de maneira significativa a forma como lidamos com os desafios do presente, oferecendo uma educação e um cuidado em saúde mental que realmente atendam às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

Características e Diagnóstico

O diagnóstico de condições de saúde, em especial no contexto da psicologia e da psiquiatria, requer uma abordagem cuidadosa e sistemática,

considerando as características específicas que definem cada transtorno. A identificação precisa das condições de saúde mental é fundamental para a elaboração de intervenções terapêuticas eficazes. Em muitos casos, as características de um transtorno são identificadas por meio de critérios diagnósticos estabelecidos em manuais reconhecidos, como o DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) e o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças). O DSM-5, por exemplo, fornece uma descrição detalhada dos sintomas, frequência e duração necessária para que um transtorno seja diagnosticado, o que é crucial para a prática clínica (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

A avaliação inicial é um componente vital do diagnóstico, envolvendo a coleta de informações sobre o histórico do paciente, que inclui antecedentes familiares e pessoais, bem como a presença de sintomas atuais. A utilização de escalas de avaliação e entrevistas estruturadas pode contribuir significativamente para a identificação das características do transtorno, permitindo um entendimento mais profundo das dificuldades enfrentadas pelo paciente (COSTA et al., 2018). Além disso, fatores socioculturais e ambientais devem ser considerados, uma vez que podem influenciar tanto a manifestação dos sintomas quanto a resposta ao tratamento (JACOB et al., 2019).

No caso de transtornos como a depressão, por exemplo, é essencial observar características como a persistência dos sintomas por um período mínimo, que no DSM-5 é de pelo menos duas semanas, e a presença de sentimentos de tristeza, anedonia e alterações no apetite ou no sono. Esses critérios ajudam a diferenciar a depressão de outras condições que podem apresentar sintomas semelhantes, como o transtorno bipolar, que é caracterizado por episódios de mania (KESSLER et al., 2005). A capacidade de discernir entre esses transtornos é fundamental, pois a abordagem terapêutica e a escolha do medicamento podem variar drasticamente de acordo com o diagnóstico correto. Além das características sintomáticas, o contexto biopsicossocial do paciente deve ser analisado, uma vez que fatores biológicos, psicológicos e sociais podem interagir e influenciar o desenvolvimento de transtornos mentais. O modelo biopsicossocial destaca a importância de entender a saúde mental em uma perspectiva holística, integrando aspectos físicos, emocionais e sociais para uma avaliação mais abrangente (ENGEL, 1977). Isso é especialmente relevante

em condições complexas, como o transtorno de estresse pós-traumático, onde as características podem incluir flashbacks, hipervigilância e evitação de gatilhos associados ao trauma (FLEISCHMAN et al., 2020).

A utilização de instrumentos de diagnóstico padronizados, como o SCID (Structured Clinical Interview for DSM Disorders), permite que os profissionais de saúde mental obtenham informações sistemáticas e confiáveis sobre as características do transtorno. O SCID é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas e prática clínica, contribuindo para a precisão do diagnóstico e para a padronização dos critérios utilizados (FIRST et al., 2015). A eficácia desses instrumentos é respaldada por evidências de que a avaliação estruturada melhora a acurácia do diagnóstico em comparação com entrevistas não estruturadas, que podem ser mais suscetíveis a preconceitos e erros de interpretação.

A complexidade do diagnóstico em saúde mental reflete a diversidade de características que podem se manifestar em diferentes indivíduos. Cada paciente pode apresentar uma combinação única de sintomas, o que requer uma avaliação individualizada e sensível. A formação contínua dos profissionais de saúde mental é fundamental para garantir que eles estejam atualizados com as últimas pesquisas e desenvolvimentos no campo, permitindo uma compreensão mais profunda das nuances dos transtornos e uma prática mais eficaz (RACINE, 2017).

É importante ressaltar que a compreensão das características e o diagnóstico de transtornos mentais não é um processo estático, mas sim dinâmico e evolutivo. As condições de saúde mental podem mudar ao longo do tempo, e a resposta ao tratamento pode variar de acordo com múltiplos fatores, incluindo a interação entre o paciente e o terapeuta, a adesão ao tratamento e o suporte social disponível (KARSKA et al., 2021). Portanto, o diagnóstico deve ser considerado como uma ferramenta útil, mas não definitiva, no processo de entendimento e intervenção nas condições de saúde mental.

Intervenções Pedagógicas

As intervenções pedagógicas constituem um conjunto de práticas e estratégias desenvolvidas por educadores com o objetivo de promover o

aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes. Tais intervenções são fundamentais para abordar as diferentes necessidades de aprendizagem, considerando as características individuais dos alunos e o contexto social em que estão inseridos. A personalização do ensino é uma das abordagens mais eficazes, permitindo que os educadores adaptem suas metodologias para atender às diversas formas de aprender que os alunos apresentam (TAMARINDO; NOGUEIRA, 2019). Essa personalização é especialmente relevante em salas de aula inclusivas, onde a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem requer um olhar atento e estratégias diferenciadas.

A utilização de metodologias ativas é uma das intervenções pedagógicas que têm ganhado destaque nos últimos anos. Essas metodologias buscam envolver os alunos de maneira mais dinâmica e interativa, promovendo um aprendizado significativo por meio da prática e da reflexão. Exemplos de metodologias ativas incluem a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem colaborativa e o uso de tecnologias educacionais, que, ao serem incorporadas ao ambiente escolar, podem facilitar o acesso à informação e estimular o engajamento dos estudantes (FREITAS; LIMA, 2020). A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, permite que os alunos desenvolvam competências críticas e criativas ao trabalhar em desafios reais, favorecendo a autonomia e a colaboração entre pares.

Outra intervenção pedagógica importante é o uso de avaliações formativas, que visam monitorar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. As avaliações formativas não têm como objetivo apenas classificar o desempenho dos estudantes, mas também proporcionar feedback contínuo, ajudando-os a identificar suas dificuldades e a traçar estratégias para superá-las (ALMEIDA; GONÇALVES, 2021). Esse tipo de avaliação permite que o professor ajuste suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades identificadas, promovendo uma abordagem mais centrada no aluno e, conseqüentemente, contribuindo para a melhoria do aprendizado.

As intervenções pedagógicas também devem considerar a importância das competências socioemocionais no processo educacional. A educação emocional tem sido cada vez mais reconhecida como essencial para o desenvolvimento integral do aluno, pois contribui para a formação de habilidades como empatia, resiliência e autoconhecimento (BANDURA, 1997). A implementação de

programas que visem desenvolver essas competências nas escolas pode proporcionar um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado, além de preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida pessoal e profissional.

No contexto atual, as intervenções pedagógicas também precisam ser adaptadas às exigências do ensino híbrido, que combina atividades presenciais e online. A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais na educação, trazendo à tona a necessidade de formar educadores para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz. A capacitação docente é, portanto, um aspecto crucial para o sucesso das intervenções pedagógicas em ambientes híbridos, permitindo que os educadores criem experiências de aprendizado envolventes e que considerem a realidade dos alunos (SILVA; REIS, 2022). O uso de plataformas de ensino online, vídeos, fóruns de discussão e outros recursos digitais pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais acessível e dinâmico.

A formação contínua dos educadores é fundamental para que eles se mantenham atualizados sobre novas metodologias e práticas pedagógicas. Investir na formação profissional é uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade da educação e promover intervenções pedagógicas que realmente façam a diferença na vida dos alunos. Além disso, a troca de experiências entre profissionais da educação, por meio de comunidades de prática e redes colaborativas, pode ser uma fonte valiosa de inovação e aprimoramento (LIMA; PEREIRA, 2020). Essa colaboração favorece um ambiente de aprendizagem que beneficia tanto os educadores quanto os alunos, potencializando o impacto das intervenções pedagógicas.

É importante ressaltar que a implementação de intervenções pedagógicas deve ser acompanhada por uma avaliação constante de sua eficácia. Para isso, é essencial que as escolas estabeleçam mecanismos de monitoramento que permitam avaliar o impacto das intervenções no desempenho e no bem-estar dos alunos. A coleta e análise de dados podem fornecer informações valiosas que subsidiem a tomada de decisão dos educadores e gestores escolares, garantindo que as estratégias adotadas sejam sempre ajustadas e aprimoradas (MARTINS; ALVES, 2019). Dessa forma, a pesquisa e a prática educacional se tornam interdependentes, promovendo um ciclo de melhoria contínua que beneficia toda a comunidade escolar.

Em suma, as intervenções pedagógicas são fundamentais para o sucesso do processo educativo, e sua eficácia depende da capacidade dos educadores de adaptá-las às necessidades dos alunos. A personalização do ensino, a utilização de metodologias ativas, a implementação de avaliações formativas e o desenvolvimento de competências socioemocionais são algumas das práticas que podem transformar a experiência de aprendizagem. Além disso, a formação contínua dos educadores e a avaliação das intervenções garantem que o ensino se mantenha relevante e eficaz, preparando os alunos para os desafios do futuro.

Abordagens Multidisciplinares

As abordagens multidisciplinares têm ganhado crescente relevância no campo educacional e em diversos outros campos do conhecimento, por sua capacidade de integrar diferentes áreas de saber para enfrentar os complexos desafios contemporâneos. No contexto da educação, essa abordagem promove um aprendizado mais holístico, em que as fronteiras entre as disciplinas são suavizadas e os conhecimentos são articulados de maneira a proporcionar uma compreensão mais ampla e significativa dos conteúdos. Segundo Morin (2000), a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade são essenciais para romper com a fragmentação do conhecimento e proporcionar uma visão mais completa dos fenômenos estudados, permitindo que os alunos compreendam as inter-relações entre os diversos campos de estudo. Nesse sentido, as abordagens multidisciplinares não apenas favorecem o aprendizado, mas também preparam os alunos para lidar com problemas reais, que raramente podem ser resolvidos a partir de uma única perspectiva.

Uma das principais vantagens das abordagens multidisciplinares é a possibilidade de fomentar a colaboração entre profissionais de diferentes áreas. Essa cooperação possibilita que cada especialista traga suas perspectivas, experiências e metodologias específicas, o que pode enriquecer a análise de problemas e a busca por soluções inovadoras. Por exemplo, na área da saúde, a integração de médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais em equipes multidisciplinares permite um cuidado mais abrangente e humanizado, que considera não apenas os aspectos físicos da saúde do paciente, mas também suas dimensões emocionais e sociais (FERRAZ; SOUZA, 2018). A

articulação entre esses profissionais resulta em uma abordagem mais integrada, com maior potencial para melhorar a qualidade de vida dos pacientes e promover o bem-estar.

No campo da educação, as abordagens multidisciplinares também têm demonstrado ser um caminho promissor para enfrentar os desafios da formação integral dos alunos. A integração de diferentes disciplinas no currículo escolar, por meio de projetos interdisciplinares ou temáticos, oferece aos estudantes a oportunidade de compreender o conteúdo de forma mais aplicada e contextualizada. Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade no ensino promove a construção de conhecimentos mais complexos e significativos, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade, a reflexão crítica e a capacidade de solucionar problemas de maneira mais inovadora. Além disso, as abordagens multidisciplinares podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que os alunos são incentivados a trabalhar em equipe, dialogar e construir soluções coletivas.

O conceito de abordagem multidisciplinar não se restringe apenas ao contexto educacional. Na área das ciências ambientais, por exemplo, a abordagem multidisciplinar é indispensável para compreender e enfrentar os problemas ambientais globais, que envolvem aspectos ecológicos, sociais, econômicos e políticos. De acordo com Sachs (2007), a crise ambiental exige uma perspectiva integradora, em que as diferentes disciplinas científicas – como a biologia, a geografia, a economia e a sociologia – possam interagir para promover soluções sustentáveis. O autor destaca que as abordagens fragmentadas não são capazes de lidar com a complexidade dos problemas ambientais, que demandam uma análise sistêmica e multidimensional. Portanto, a multidisciplinaridade, ao unir esses diferentes campos de saber, oferece uma base sólida para a construção de políticas públicas e estratégias de ação mais eficazes.

Outro campo em que as abordagens multidisciplinares têm sido amplamente aplicadas é o da inovação tecnológica. A criação de novos produtos e soluções tecnológicas frequentemente requer a colaboração de profissionais de áreas tão diversas quanto a engenharia, o design, a administração e a psicologia. Segundo Christensen (2013), as equipes multidisciplinares são fundamentais para promover a inovação disruptiva, pois a combinação de diferentes formas de

conhecimento e expertise permite a criação de soluções mais criativas e eficazes. Nesse sentido, a multidisciplinaridade não apenas facilita o desenvolvimento de novas tecnologias, mas também é essencial para a adaptação e implementação dessas tecnologias em diferentes contextos, levando em consideração fatores culturais, sociais e econômicos.

Na área jurídica, as abordagens multidisciplinares também se revelam cada vez mais necessárias, sobretudo diante da complexidade crescente das sociedades modernas e da interseção entre o direito e outras esferas do conhecimento. O direito ambiental, por exemplo, exige uma articulação constante entre normas jurídicas e conhecimentos das ciências naturais e sociais para a formulação de políticas ambientais eficazes. Para Leite e Ayala (2011), a colaboração entre juristas, biólogos, economistas e sociólogos é essencial para garantir que a legislação ambiental seja não apenas tecnicamente viável, mas também socialmente justa e economicamente sustentável. Dessa forma, a multidisciplinaridade no campo jurídico não só amplia a compreensão dos fenômenos legislativos e judiciais, como também enriquece a formulação de políticas públicas mais eficazes.

No entanto, apesar das inúmeras vantagens das abordagens multidisciplinares, sua implementação enfrenta desafios significativos, sobretudo no que diz respeito à integração efetiva entre as disciplinas. Muitas vezes, a falta de uma cultura de colaboração e de comunicação entre diferentes áreas do conhecimento pode gerar resistências e dificultar a construção de projetos verdadeiramente integrados. Além disso, como aponta Japiassu (2006), a interdisciplinaridade exige uma abertura epistemológica, em que os especialistas estejam dispostos a questionar e revisar os paradigmas de suas próprias áreas de atuação. Esse processo pode ser complexo e demandar uma mudança cultural e institucional significativa.

Em suma, as abordagens multidisciplinares se apresentam como uma resposta necessária à crescente complexidade dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea. Seja na educação, na saúde, no meio ambiente, na tecnologia ou no direito, a articulação entre diferentes campos de saber promove uma compreensão mais ampla e profunda dos problemas e permite a formulação de soluções mais eficazes e inovadoras. No entanto, sua implementação requer uma mudança de paradigma, que promova a colaboração, a flexibilidade e a

disposição para integrar diferentes formas de conhecimento. À medida que essa mudança se consolida, as abordagens multidisciplinares têm o potencial de transformar não apenas os processos educacionais, mas também as formas como a sociedade enfrenta seus desafios mais prementes.

Considerações finais

A compreensão das características e o diagnóstico de transtornos mentais, juntamente com as intervenções pedagógicas e abordagens multidisciplinares, apresenta uma complexidade significativa que reflete a diversidade de fatores envolvidos. No contexto da saúde mental, é imprescindível reconhecer que o diagnóstico não é um processo simples ou direto. Ele requer uma avaliação criteriosa e holística que vai além da simples identificação de sintomas, incorporando variáveis biopsicossociais, culturais e ambientais que podem influenciar tanto a manifestação dos transtornos quanto a resposta ao tratamento. O modelo biopsicossocial, ao integrar fatores biológicos, psicológicos e sociais, demonstra a necessidade de uma abordagem abrangente, e isso é particularmente importante diante da complexidade dos transtornos mentais, que se manifestam de formas diferentes em cada indivíduo. Ademais, o diagnóstico é mais do que um rótulo ou uma classificação; ele é uma ferramenta essencial para guiar as intervenções terapêuticas e educacionais, possibilitando um tratamento mais eficaz e personalizado. A identificação precisa das características de um transtorno permite a seleção de intervenções adequadas, e isso é fundamental tanto para os profissionais da saúde mental quanto para os educadores que lidam com alunos que apresentam necessidades específicas. A precisão diagnóstica proporciona um caminho claro para a intervenção, seja ela psicológica, medicamentosa ou pedagógica, e maximiza as chances de um resultado positivo no desenvolvimento do paciente ou do aluno. Além do diagnóstico, as intervenções pedagógicas desempenham um papel vital na construção de ambientes de aprendizado que respeitem e respondam à diversidade de necessidades dos estudantes. Essas intervenções precisam ser dinâmicas, adaptando-se às novas demandas educacionais e incorporando avanços metodológicos, como as metodologias ativas e o uso de tecnologias educacionais. A personalização do ensino, destacada como uma das estratégias

mais eficazes, exige dos educadores um olhar atento às particularidades de cada aluno, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo. Ao adotar abordagens diferenciadas, os educadores podem ajudar os alunos a superar dificuldades, desenvolvendo suas potencialidades e promovendo um aprendizado mais profundo e engajador.

Dentro desse contexto, as intervenções pedagógicas que utilizam avaliações formativas são essenciais, pois oferecem uma oportunidade de monitorar o progresso dos alunos em tempo real, ajustando as práticas pedagógicas conforme necessário. A avaliação contínua, ao invés de focar apenas no resultado final, contribui para o desenvolvimento de competências críticas nos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado mais flexível e centrado nas suas reais necessidades. Além disso, o foco nas competências socioemocionais surge como um elemento indispensável para o desenvolvimento integral do estudante. Ao incorporar programas que abordam essas competências no ambiente escolar, cria-se uma cultura educacional que valoriza não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento emocional e social dos alunos.

A transição para o ensino híbrido, impulsionada pelos desafios da pandemia de COVID-19, destaca a importância da formação contínua dos educadores. O uso de tecnologias digitais, ao mesmo tempo que amplia o acesso ao conhecimento, também apresenta novos desafios para a pedagogia tradicional. A formação e capacitação dos educadores para o uso eficaz dessas ferramentas é crucial para que as intervenções pedagógicas tenham sucesso nesse novo cenário. O ensino híbrido, ao combinar o melhor dos mundos presencial e digital, tem o potencial de transformar a educação, oferecendo experiências de aprendizado mais enriquecedoras e acessíveis. No entanto, isso só será possível com a implementação adequada de tecnologias e metodologias adaptadas às realidades dos alunos e professores.

Ao olhar para as abordagens multidisciplinares, percebe-se que elas transcendem a educação e a saúde mental, permeando áreas como as ciências ambientais, a inovação tecnológica e as ciências sociais. A integração de conhecimentos de diferentes disciplinas permite uma visão mais abrangente e profunda dos problemas enfrentados na contemporaneidade, oferecendo soluções inovadoras que seriam difíceis de alcançar por meio de abordagens

unidimensionais. Na educação, a aplicação de abordagens multidisciplinares promove um aprendizado mais significativo, pois permite que os alunos conectem conceitos de diferentes áreas, construindo um entendimento mais holístico dos conteúdos e suas aplicações no mundo real.

Por fim, as considerações finais sobre os temas abordados reafirmam a importância de um olhar integrado e atualizado para o diagnóstico e as intervenções, sejam elas no campo da saúde mental ou da educação. A formação contínua de profissionais, a aplicação de metodologias inovadoras e a adoção de abordagens multidisciplinares são fundamentais para enfrentar os desafios complexos que surgem nesses campos. É imprescindível reconhecer que tanto o diagnóstico quanto as intervenções não são processos estáticos, mas evolutivos, exigindo flexibilidade e adaptação constante às novas descobertas e às mudanças na sociedade. Portanto, o compromisso com a atualização profissional, a pesquisa e a prática colaborativa são elementos chave para garantir a eficácia das estratégias adotadas, seja no campo da saúde mental ou da educação.

Em suma, a interseção entre diagnóstico, intervenções pedagógicas e abordagens multidisciplinares apresenta um campo fértil de possibilidades para avanços tanto na saúde quanto na educação. A capacidade de integrar diferentes saberes e práticas é o que permitirá, no futuro, uma abordagem mais humana e eficaz no tratamento de transtornos mentais e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. É nessa integração que se encontra o potencial para promover mudanças transformadoras, capazes de impactar positivamente a vida de indivíduos e comunidades.

Referências

- CHRISTENSEN, C. M. The innovator's dilemma: when new technologies cause great firms to fail. Cambridge: Harvard Business Review Press, 2013.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- FERRAZ, C. A.; SOUZA, L. M. Abordagens multidisciplinares na saúde: potencialidades e desafios. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 71, n. 5, p. 2227-2235, 2018.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. 5. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LEITE, J. R.; AYALA, P. Direito ambiental: desafios contemporâneos. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

SACHS, I. Desenvolvimento sustentável: da necessidade à oportunidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS

DANIELA CRISTINA DA CUNHA¹

RESUMO

As mudanças no espaço geográfico são cada vez mais intensas, sendo o ser humano, um modificador do espaço. Vivemos atualmente em um período chamado de meio-técnico-científico-informacional, período esse que as mudanças são mais bruscas e mais aceleradas. O meio ambiente começa a sofrer modificações constantes e o questionamento sobre conservação e preservação ambiental aumentam, surgindo assim diversos projetos de educação ambiental. Contudo, quais são os projetos ideais? Como os educadores ambientais enxergam o espaço? Como o espaço deve ser visto? As respostas para essas perguntas serão debatidas ao longo dessa dissertação.

Palavras-chave: Espaço geográfico; Educação ambiental; Ações.

1. INTRODUÇÃO

O tema do trabalho sobre os modos de enxergar o espaço geográfico e a importância da educação ambiental para resolução de problemas ambientais. Diante disso, o objetivo principal discorre sobre a discussão sem pensarmos projetos de educação ambiental pautados em uma visão complexo-sistêmico-quântico.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2005); Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Somara.

Trouxemos a discussão sobre o sistema indissociável de ações e objetos, desenvolvido com maestria pelo geógrafo Milton Santos. No primeiro capítulo, um dos nossos objetivos específicos tange na questão da análise do espaço, através da categoria sistema de ações e objetos. O que é meio natural, meio técnico, meio técnico científico e meio técnico científico informacional, são conceitos essenciais para o entendimento inicial do nosso trabalho.

Desenvolvemos e nos aprofundamos nas duas visões de enxergar o nosso meio ambiente, através dessas duas visões podemos nos questionar e entender por que motivos o espaço geográfico é tratado de um jeito e não de outro.

Por fim, discorre e corrobora a visão sistêmico-complexo-quântico, como uma ótima alternativa aos projetos de educação ambiental que poderiam ser utilizados na escola e fora dela.

2. A EVOLUÇÃO DOS MEIOS TÉCNICOS E O ESPAÇO GEOGRÁFICO

Ao longo do desenvolvimento da espécie humana o espaço geográfico, segundo Santos (2012) vai se tornando um meio cada vez mais artificializado. Isso acontece por meio das relações da sociedade com a natureza o que acaba levando o homem a alterar seu meio natural de forma cada vez mais veloz e assim artificializa o espaço. Santos (2012) escreve que essa alteração acontece no meio natural e se manifesta de forma diferenciada em cada fração da superfície da terra, onde a situação de mudança em cada lugar se faz de maneira particular. Logo, a manifestação de arranjos mais “artificiais” e menos “naturais” ou, menos “artificiais” e mais “naturais” se dará segundo a relação que tal sociedade possui com a natureza.

Este debate perpassa a evolução técnica do espaço geográfico, onde Santos (2012) ressalta que a mesma pode ser dividida em quatro etapas: o meio natural, o meio técnico, o meio técnico-científico e o meio técnico-científico-informacional.

Sobre o meio natural, Santos (2012) escreve que existia uma harmonia da sociedade com a natureza, esta era respeitada pelos seres humanos. A plantação de alimentos acontecia, contudo, o comportamento por parte do homem sobre a natureza era respeitável. O pousio, rotação de terras,

agricultura itinerante faziam parte do método de cultivo. Contudo, esses sistemas técnicos sem objetos técnicos não eram tão agressivos.

No período técnico o espaço se torna um espaço mecanizado, os objetos que estão presentes. O espaço possui componentes tanto “naturais” como “artificiais”, contudo os objetos artificiais aumentam consideravelmente. Percebemos então, que o espaço geográfico vai se alterando cada vez mais com o avanço das técnicas, sua paisagem vai se modificando, em alguns lugares mais rapidamente e em outros mais lentamente.

O terceiro período chamado de meio técnico-científico é iniciado após a Segunda Guerra Mundial. Neste período o capital se associa ao ordenamento do território, introduzindo suas demandas à organização do espaço geográfico. Neste sentido, a ação do homem sobre a natureza se torna mais extrema e eficaz (Camargo, 2008). Sobre o meio técnico-científico, Santos (2012, p. 238) nos ensina que:

Essa união entre técnica e ciência vai dar-se sob a égide do mercado. E o mercado, graças exatamente à ciência e a técnica, torna-se um mercado global. A ideia de ciência, a ideia de tecnologia e a ideia de mercado global devem ser encaradas conjuntamente e desse modo podem oferecer uma nova interpretação à questão ecológica, já que as mudanças que ocorrem na natureza também se subordinam a essa lógica. (SANTOS, 2012, p. 238).

No período do meio-técnico-científico- informacional, que começou após os anos 1970 Santos (2012) relata que este se dá na união da técnica, da ciência e da informação, agindo conjuntamente. As relações que eram locais se tornam globais, e os objetos são transportados em todos os cantos do globo em alguns dias ou em algumas horas, os sistemas se tornam “online”. A informática beneficia a todos, em especial ao capitalismo.

Segundo Santos (2012a) o capitalismo é o carro-chefe desse período, e a utilização da natureza de forma passiva ou ativa, direta ou indireta, está acontecendo de forma cada vez mais radical. A circulação de bens e pessoas também se amplia e se torna acelerada nesse período, graças à integração da tecnologia, da ciência e da informação.

Esta integração faz com que o meio natural seja cada vez mais sucateado (se podemos ainda falar de um meio natural). Esta nova lógica de

acumulação, que integra tecnologia, ciência e informação vem modificando brutalmente o nosso planeta de forma exponencial, ou seja, a paisagem natural está desaparecendo e sendo substituída em todos os cantos da Terra por uma paisagem artificial. (SANTOS, 2012).

Enfim as alterações no período natural vão se dar de forma distinta em cada parte do espaço geográfico como vimos em Santos (2012), ou seja, cada povo em seu lugar terá uma relação diferenciada com a natureza. Com a globalização, as relações de trabalho e consumo se alteram. Perante isso, a lógica das transnacionais que estão intimamente ligadas à lucratividade e à rentabilidade criam um espaço diferente, causando muitas vezes um estranhamento por parte dos cidadãos, que, ao visitar o local, percebem como está diferente.

2.1. O sistema de ações e objetos

Para entender o espaço geográfico, Santos (2012) nos mostra que devemos identificar o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de ações e objetos. Abordaremos, nesse subcapítulo, sobre o que são sistemas de ações e o que são sistemas de objetos. Como metodologia, buscamos inicialmente sua separação visando uma análise mais detalhada de cada sistema, entretanto, ambos não devem ser pensados de forma fragmentada, pois um depende do outro e eles agem em conjunto.

Nossa busca para entender o objeto de estudo da geografia, que no caso é o espaço geográfico, nos encaminha a entender métodos de análise deste. Os fixos e fluxos foram utilizados por Milton Santos e são de extrema importância como método de análise do espaço geográfico. Os fixos como, por exemplo, as estradas, cidades, pontes e etc. “Já os fluxos são os resultados das diferentes ações embutidas de intenções, que se instalam nos fixos modificando seu valor e se modificando (Santos, 2012, p. 62).” Ambas interagem, contudo, no contexto atual os fluxos são cada vez mais intensos e variados, mandando muitas informações para o espaço, “graças” à globalização.

Ao longo do seu livro, Santos relata a noção que diversos autores trabalham sobre o que venha a ser objeto e ação. Ele nos apresenta que os

objetos são diferentes das coisas. A coisa está associada à natureza enquanto o objeto ao trabalho humano transformando a coisa em objeto. No meio natural ou pré técnico as coisas (dávivas da natureza) eram dominantes no nosso planeta, no meio técnico e principalmente no meio técnico científico informacional, essas dávivas de Deus vão perdendo terreno e sendo substituídas pelos objetos, diante disso, Santos escreve:

Voltemos, porém, à classificação mais intuitiva entre objetos e coisas, para lembrar que, hoje, e cada vez mais, os objetos tomam o lugar das coisas. No princípio, tudo eram coisas, enquanto hoje tudo tende a ser objeto, já que as próprias coisas, dávivas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de intenções sociais, passam, também, a ser objetos e não mais coisas e, ironicamente, é o próprio movimento ecológico que completa o processo de desnaturalização da natureza, dando a esta última valor (SANTOS, 2012, p.65).

Os objetos estão se reproduzindo e aumentando com uma velocidade nunca vista na história da humanidade. Os atores hegemônicos estão através de ações alterando o nosso espaço geográfico. A mídia com suas propagandas induz o indivíduo a comprar, comprar, comprar. Os produtos são feitos para durar certo período de tempo, para que assim a pessoa adquira outro produto.

Isso que acabamos de citar é a obsolescência programada ou planejada, que pode aparecer da forma que acabamos de mostrar, ou de outra forma, que é através da criação de produtos com mais tecnologia, fazendo com que a pessoa se sinta inferior psicologicamente, economicamente e tecnologicamente com o meio que vive. Aliás, a obsolescência programada ou planejada também pode aparecer quando surge um defeito no produto adquirido, e o dono deste produto o leva na assistência técnica para arruma-lo. O preço do conserto é quase o valor de um novo produto e em muitos casos as peças para que tal conserto seja efetuado não são mais fabricadas. Os produtos que mais estão propícios a sofrerem isso são os celulares, televisores, computadores e “notebooks”. Apesar de que ultimamente as mais variadas mercadorias eletrônicas estão sendo produzidas com esta finalidade embutida.

Ao longo do nosso texto abordaremos mais sobre os impactos ambientais que o meio ambiente vem sofrendo.

Retomando o assunto anterior sobre objetos e coisas, podemos notar que a relação sociedade e natureza está bem explícita quando o homem, através de sua ação interfere no espaço e transforma as coisas em objetos. Sobre os objetos vale apresentar o pensamento de Santos (2012), (1973, p.62 apud Braudrillard). Acerca do automóvel, que seria:

Aquilo que o homem utiliza em sua vida cotidiana, ultrapassa o quadro doméstico e, aparecendo como utensílio, também constitui um símbolo, um signo. O automóvel é para Braudrillard, um dos mais importantes signos de nosso tempo e seu papel na produção do imaginário tem profunda repercussão sobre o conjunto da vida do homem, incluindo a redefinição da sociedade e do espaço. As cidades não seriam hoje o que elas são se o automóvel não existisse. (SANTOS, 2012, p. 66 apud BRAUDRILLARD).

Ressaltamos o automóvel por ser um “encurtador” dos espaços, ter um automóvel está ligado à noção do ganho de tempo. Sem contar também que o automóvel, juntamente com a inserção e ampliação de rodovias acelerou o processo de mudança no espaço.

Dissertaremos agora acerca das ações e como estas se manifestam atualmente. Segundo Philippe e Geneviève Pinchemel (1988, p.40 apud SANTOS 2012 pág 78) “os homens são seres de ação: eles agem sobre si mesmos, sobre os outros, sobre as coisas da Terra”. Toda ação vem embutida de propósitos, intenções. No meio natural, o ser humano por meio de suas ações criava e recriava técnicas, estas através dos propósitos do ser humano, alteravam o meio natural.

O que temos vivenciado hoje é que tais ações de criação de técnicas para elaboração de novos produtos não tem se preocupado com a natureza. A lucratividade tem sido o principal objetivo. Sobre os atores que participam atualmente de maneira ativa na difusão e comercialização de produtos são, segundo Santos (2002) (1988 apud Masini, pp 112-113) os governos, as empresas multinacionais, as organizações internacionais, as grandes agências de notícias, os chefes religiosos. Apesar do homem não ser o motor da ação,

ele faz parte desta através de sua corporeidade. Atualmente é difícil distinguir o que seja bom ou ruim, certo ou errado. As propagandas apresentadas pelos canais televisivos, internet e outros meios, tentam indicar-nos o que devemos “consumir”. Nossa consciência é brutalmente atingida por estes meios, nos limitando nas escolhas. Eles nos fazem acreditar que está tudo bem e que não há nada a temer. Sobre as ações, Santos (2002) explica:

As ações resultam das necessidades naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. Realizadas através de formas sociais, elas próprias conduzem à criação e ao uso do objeto. (SANTOS, 2002, p. 82).

Os sistemas de ações e objetos são importantes, pois marcam diferentes períodos do espaço geográfico. A associação espaço-tempo pode, e deve ser identificada por meio dos sistemas de ações e objetos, que agem de forma indissociável. O modo de produção capitalista e o consumo exacerbado são os maiores impulsionadores da modernidade. O aumento do consumo gera consequentemente uma maior exploração dos recursos naturais. No período atual, a velocidade na produção de mercadorias associadas ao consumo gera maior lucratividade e o fator meio ambiente é deixado de lado. Se existe um maior consumo, consequentemente teremos mais lixo, esse, se não encaminhado para o local correto poderá acarretar diversos problemas para a saúde.

2.2. Geografia e Educação Ambiental

A geografia é uma ciência que estuda como o espaço foi sendo alterado através do tempo e principalmente através da ação humana. Diante disso, não só os geógrafos, mas todos precisam se preocupar com a conservação e preservação do ambiente. É por isso que defendemos projetos de cunho sistêmico complexo quântico, pois, este vê o espaço como algo em constante mutabilidade, e que a sociedade necessita aprender a respeitar o nosso planeta. Projetos de educação ambiental que façam de fato mudança positiva

no local. O conhecimento geográfico nos ajudará no conhecimento do espaço para que assim possamos intervir positivamente.

Anteriormente mostramos como o espaço geográfico ou meio ambiente foi e continua sendo alterado a todo o momento. Vimos também a forma que dois diferentes paradigmas enxergam o espaço, o primeiro associado ao pensamento clássico, o qual chamamos de baconiano-cartesiano-newtoniano, e o segundo relacionado ao sistema complexo-sistêmico-quântico.

As mudanças atualmente são cada vez mais intensas e constantes. O ser humano, através das técnicas altera o espaço, e o que eram coisas naturais se tornam objetos. O consumismo e o utilitarismo são o grande mal de nossa contemporaneidade. Em meio a todas essas mudanças de cunho técnico-científico impulsionado pela informação, surgem discussões sobre o modo como a sociedade se relaciona com o meio ambiente.

Em 1977 na antiga URSS se deu a Conferência de Tbilisi, considerada o marco inicial da discussão sobre educação ambiental. Nela é discutida de uma forma bastante crítica que o cerne da crise ambiental se encontra no sistema cultural da sociedade industrial, onde a busca incessante se dá na estratégia desenvolvimentista, em um mercado competitivo, e em uma visão ocidental que o homem tem total exterioridade com o planeta (Layrargues, 2001).

Tbilisi além de trazer uma visão crítica sobre a relação que a sociedade tem com seu ambiente, também ressalta a importância de uma estratégia metodológica de ação educativa, chamada de resolução de problemas ambientais locais (Layrargues, 2001). Um destaque também essencial para a educação ambiental, segundo Lima (2007) foi que nos anos de 1980 houve grandes avanços relacionados ao meio ambiente e à educação. Ela identificou que foi, de fato, o período que houve uma grande preocupação com o meio ambiente. O surgimento do relatório “nosso futuro comum” na comissão Brundtland em 1987 e posteriormente a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente em 1992 no Rio de Janeiro, também foram cruciais para a educação ambiental.

A resolução de problemas ambientais locais é interessante por fugir um pouco dos chamados problemas ambientais globais (não querendo dizer que esses sejam desprezíveis), pois a preocupação está em como o cidadão

juntamente com sua comunidade pode gestar e organizar seu ambiente, as palavras participação, engajamento, mobilização, emancipação e democratização são as palavras-chave (Layrargues, 2001). Um dado importante do porquê introduzir o adjetivo ambiental na educação é porque esta não é ambiental (Brugger 1994).

A resolução de problemas ambientais locais pode ter dois tipos de abordagem, uma como tema-gerador e outra como atividade-fim (Layrargues, 2001). Estas podem ser encontradas em algumas correntes de pensamento ambientalistas. Como atividade-fim a corrente que se encaixa é o Grupo de Interesse. Neste, tem como função a proteção ambiental, que se caracteriza por não apresentar nenhuma mudança ao sistema político e econômico vigente, sendo apenas um questionador de determinadas atitudes de poluidores e os problemas podem ser resolvidos através de técnicas. A segunda corrente chamada de Novo Movimento Social trabalha e enxerga que o grande problema ambiental está relacionado ao capitalismo, o enfrentamento aqui acontece ao sistema político econômico, sendo um grande perturbador ao sistema. A terceira e última, chamada de Movimento Histórico também desenvolve críticas ao sistema político econômico, contudo com alto teor crítico. Visualiza também que os valores culturais estão tomados por atitudes anti-ecológicas e que o combate tem de acontecer ao corpo ideológico dominante (Layrargues, 2001)

O primeiro enfoque identifica o meio ambiente de uma forma reducionista, lembrando as teorias clássicas; o segundo enxerga o mundo através de um viés complexo e relacional dos elementos; o terceiro percebe o sistema como uma totalidade, integrado (Layrargues, 2001). Esses dois últimos se relacionam melhor com as teorias do campo sistêmico-quântico e como tema-gerador. Layrargues (2001) ressalta a magnitude do Movimento Histórico:

Considerando o problema ambiental sob a perspectiva do Movimento Histórico, verifica-se que a atual desordem da biosfera é a consequência de uma longa e complexa cadeia de relações entre o mundo humano e o mundo natural. Assim, pode-se dizer que a questão ambiental não é nada mais do que uma das expressões oriundas dos conflitos gerados no interior desta relação. É a materialização do desgaste da relação de uma determinada

sociedade – a industrializada de consumo- com a biosfera, relação essa que se desenrola em bases assimétricas, por declinar-se um diálogo em favor de um monólogo com a natureza. Assim sendo, ao invés de debruçarmos as práticas educativas sobre os aspectos ecológicos, enquanto uma mera disciplina das ciências naturais, devemos considerar prioritariamente a articulação em cadeia dos aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e éticos presentes no problema ambiental abordado (LAYRARGUES, 2001, p. 137).

Layrargues (2001) também ressalta que a crise que presenciamos atualmente não é ecológica, e sim civilizacional. Não é a natureza que está em desarmonia com a sociedade, mas sim a sociedade que está em desarmonia com ela mesma e consequentemente com a natureza. Por isso defendemos uma educação ambiental que tenha um olhar baseado nas teorias sistêmico-quânticas. Uma educação ambiental que se preocupa apenas em manter as coisas do jeito que estão, só aumentará a quantidade de informações e variáveis lançadas no meio ambiente, podendo acontecer o que Camargo (2008, 2012) chamou de ruptura do meio ambiente ou ruptura do padrão ambiental.

Por isso devemos desenvolver políticas de educação ambiental sistêmicas. O que tem muita das vezes sido feito, são projetos escolares que se esgotam neles mesmos, por exemplo: a coleta seletiva de lixo, ao invés de fornecer um teor crítico sobre o ato de consumir e como este tem sido prejudicial ao nosso planeta. Torna-se, portanto, apenas uma oportunidade de gerar alguma renda para a escola, ou seja, se tornou uma atividade-fim e não um tema-gerador e questionador de mudanças ao “status-quo” (Leonardi, 1997; Layrargues, 2001). O problema da atualidade está no modelo consumista, sobre isto Layrargues (2001) ressalta que:

Não basta promover campanhas educativas para controlar a poluição atmosférica provocada por veiculação motora, se a indústria automobilística não ceder espaço ao transporte coletivo, e o reinado do automóvel particular não for destronado. Não basta controlar as “pragas” na agricultura, se o padrão prevalecente ainda é a monocultura intensiva, minando a biodiversidade. Não basta pensar nas gerações futuras, incluindo a perspectiva do longo prazo, se o

mercado continua atuando como a instância máxima da regulação social. Não basta enfim, tornar a economia ecológica, se a racionalidade permanece econômica (LAYRARGUES, 2001, p. 23).

Notamos claramente que segundo Layrargues (2001), não existe a menor possibilidade de mudança se continuarmos presos a racionalidade cartesiana- newtoniana que enxerga o espaço fragmentado, fixo e imutável. A educação ambiental que defendemos deve ter como base as teorias sistêmicas e ser um tema gerador.

Outra proposta para educação ambiental é o que Gadotti (2005) chama de ecopedagogia, esta não se opõe à educação ambiental, aliás, oferece estratégias e propostas para a sua efetivação. Ele também defende que o conceito de planetariedade deve ser compreendido pela Complexidade, holismo e transdisciplinaridade (Gadotti, 2005). O desenvolvimento baseado nos paradigmas cartesiano-newtoniano também é, para ele, insustentável, sendo uma grande afronta ao meio ambiente. O conceito de “desenvolvimento” não é neutro, ele vem acompanhado do pensamento do progresso, logo, traz ideologias que são automaticamente absorvidas pela sociedade. Também critica o modelo desenvolvimentista, onde o padrão de industrialização e consumo são o que aparente ser o único caminho viável para o bem-estar e a felicidade (Gadotti, 2005). Sobre a ecopedagogia Gadotti escreve:

“Colocada neste sentido, a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da ecopedagogia, ou de uma Pedagogia da Terra, como a chamamos. (GADOTTI, 2005, p. 21).

Defendemos que os projetos educacionais sejam feitos em conjunto, no qual cada aluno, através da sua relação com o outro, possa ajudar o meio ambiente. A dialogicidade freiriana deve ser utilizada, a relação do aluno com o professor, do professor com o aluno, do aluno com outro aluno, do aluno com sua comunidade... é o que deve mover a educação. A educação bancária, termo utilizado por Freire (2005) tem que acabar, pois essa tendência pedagógica acredita que a forma de ensino precisa ser baseada na superioridade/totalitariedade do conhecimento do professor em relação ao aluno, sendo o aluno é um mero receptor do conhecimento e quem o colocava em sua mente era o professor. Podemos também dizer que o aluno é visto como uma caixa vazia, e que o professor introduzia o conhecimento. Não havia qualquer relação de igual pra igual professor aluno, mas sim autoridade do professor que exigia a atitude receptiva do aluno. Os conteúdos passados, não eram discutidos, mas apenas apresentados ao aluno e a forma de ensinar era na base da repetição e da memorização.

Por fim defendemos a relação do aluno com seu colega de turma, isso impulsionara algo além do somatório $1+1=2$, pois os dois agindo em conjunto geram sinergia, sendo melhor colocar 1 com 1 = >2 , nessa relação o conjunto é superior ao somatório dos alunos, ou seja, ideia próxima do que as teorias complexas trabalham (Guimarães, 2006). Guimarães (2006) também nos mostra que o Meio ambiente não é somente o somatório das partes que o integram, mas também a interação das partes com o todo e do todo com a parte, é um conjunto complexo e interconectado.

3. CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo mostrar a importância de uma educação ambiental sistêmica para a intervenção no espaço geográfico ou meio ambiente. Pudemos notar ao longo do texto que o homem é um ser dotado de intenções e que suas ações podem aumentar a complexidade do sistema Terra. Vimos também a importância de entender dois diferentes paradigmas, um chamado de baconiano-cartesiano-newtoniano e o outro de complexo-

sistêmico- quântico, onde cada um possui uma visão diferenciada do espaço. No primeiro o espaço é cíclico e imutável, e o entendimento deste pode se dar através da matematização, sendo assim o espaço pode ser previsível.

Esse pensamento de controle do espaço, do homem ser superior à natureza, traz consigo diversos problemas para o meio ambiente, pois, essa lógica de pensamento é absorvida pelo imaginário da sociedade. Diante disso, se o desmatamento e a poluição estão muito altos, basta reflorestar daqui a alguns anos e criar técnicas eficazes contra a poluição que o problema estará resolvido, em nenhum momento é discutida a diminuição da produção e da criação de produtos que durem um longo período, isso porque, a rentabilidade e a lucratividade são os motores do “desenvolvimento”.

O segundo paradigma vê o espaço como superior ao somatório das partes, sendo as interações e interconectividades, cruciais para o sistema. Nesse paradigma, o espaço se torna imprevisível. O aumento de variáveis lançadas ao espaço torna o espaço imprevisível e passível de mudanças constantes.

Por fim, defendemos que os projetos de educação ambiental devem ser pautados nos paradigmas complexo-sistêmico-quânticos, pois, estes identificam o espaço como superior ao somatório das partes, e que as críticas devem ocorrer ao status-quo, que só pensa na lucratividade e rentabilidade. Contudo, nosso imaginário em relação ao espaço também deve mudar, não podemos continuar vivendo de uma forma consumista e utilitarista como estamos presenciando atualmente, por isso Camargo escreve (2008, 2012), a ruptura do padrão do nosso planeta pode ser rompida. Para que isso não aconteça, devemos novamente nos identificar como natureza, respeitando-a e amando-a.

REFERÊNCIAS

BERTALANFFY, Ludwig von. Teoria geral dos sistemas. Petrópolis: Vozes, 1968.

BOHM, David. A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade. 10ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

CAMARGO, Luís Henrique Ramos de. A ruptura do meio ambiente: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência: a geografia da complexidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. A geoestratégia da natureza: a geografia da complexidade e a resistência à possível mudança do padrão ambiental planetário. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

FERRY, Luc. A nova ordem ecológica: a árvore, o animal, o homem. São Paulo: Ensaio, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 32

NEWTON, Isaac. Princípios matemáticos da filosofia natural. In: Newton-Galileu. São Paulo: Nova Cultural, 1987, pp. 149-170. (Coleção os Pensadores).

GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, M. (org.) *Caminhos da educação ambiental: Da forma à ação*. Campinas: Papirus, 2006. P. 9-16.

MOREIRA, Ruy. O círculo e a espiral. Rio de Janeiro: Obra aberta, 1993.

ROSSI, Paolo. Os filósofos e as máquinas - 1400-1700. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. (Coleção Milton Santos)

_____. Espaço e Método. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. (Coleção Milton Santos)

ZOHAR, Danah. O ser quântico: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência baseada na nova física. 7ª. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

EVERTON COELHO DE MACEDO

RESUMO

Este estudo, resultante de revisão bibliográfica e de cunho qualitativo, apresenta uma análise sobre questões a serem consideradas no que tange às contribuições que a Literatura Infantil oferece ao desenvolvimento Infantil e, portanto, devem ser consideradas e incorporadas pela Educação Infantil por meio da mediação do professor, o qual pode viabilizar o acesso de seus alunos à literatura, estimulando-os e oportunizando o contato com diversos gêneros literários, de forma que diferentes experiências possam ser vividas pelas crianças no contato com os livros e com o universo imaginário que ele auxilia a construir. É de suma importância que se considere o contexto em que a criança é entendida, pois esta visão sofreu significativas mudanças ao longo do tempo, e a Literatura Infantil reflete as diferentes formas de compreender e interagir com a infância. A Educação Infantil precisa ser o espaço em que o contato com esta experiência e o professor deve conhecer e valorizar este recurso e seu papel neste processo. Para o desenvolvimento do trabalho foram consultados teóricos que abordam o tema, além de textos oficiais.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study, resulting from a bibliographic review and of a qualitative nature, presents an analysis on issues to be considered with respect to the contributions

that Children's Literature offers to Child development and, therefore, should be considered and incorporated by Child Education through mediation of teacher, who can facilitate the access of his students to literature, stimulating them and providing contact with different literary genres, so that different experiences can be lived by children in contact with books and with the imaginary universe that he helps ramp up. It is very important to consider the context in which the child is understood, as this view has undergone significant changes over time, and Children's Literature reflects the different ways of understanding and interacting with childhood. Early childhood education needs to be the space where contact with this experience and the teacher must know and value this resource and its role in this process. For the development of the work, theorists who approach the theme were consulted, in addition to official texts.

Key-Words: Children's literature; Child education; Child development.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo lançar um olhar sobre a Literatura Infantil, procurando conhecê-la e compreendê-la melhor, de forma que se possa verificar sua relevância e seu impacto nas crianças, especialmente aquelas que frequentam a Educação Infantil.

É importante que sejam levantadas as características e origens deste gênero literário, para que se possa entender como sua presença pode influenciar e impactar no desenvolvimento infantil, possibilitando que o professor identifique a importância de viabilizar o contato de seus alunos com este universo.

Buscar-se-á aferir logo na Educação Infantil, o estímulo e o contato com os livros pode auxiliar nos processos de início de aquisição da leitura, construção e formação de estruturas cognitivas e ampliação gradual da comunicação e expressão da criança. Através de história infantil desenvolver o raciocínio podendo viver o mundo imaginário.

A motivação para este estudo provém da observação da atenção que as crianças demonstram no momento de contação de histórias, demonstrando enorme interesse. A partir deste cenário, é preciso compreender como utilizar

este recurso de modo prazeroso e significativo, para que seja fomentada na criança a curiosidade pelo universo letrado, desenvolvendo o imaginário, enriquecendo sua experiência simbólica e aperfeiçoando sua linguagem.

A escola é um espaço privilegiado para o encontro entre a criança e a literatura. Desse modo, se faz necessário um entendimento sobre o qual a leitura mais apropriada, quais os autores são os mais indicados, de que modo a leitura é mais adequada para cada faixa etária, etc.

O contato com o universo literário é imprescindível para as crianças durante a primeira infância, pois enriquece a sua imaginação, simbologia e fomenta a curiosidade e interesse pela linguagem e pela escrita. Assim o entendimento sobre a Literatura Infantil e a educação é um importante elemento dessa pesquisa, pois demonstra como a contação de histórias para crianças de 0 a 3 anos auxilia no desenvolvimento cognitivo, emocional, simbólico e motor dessa criança.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, far-se-á uso de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Serão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2007), é:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Por meio dos procedimentos apresentados, espera-se alcançar dados e informações que possibilitem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão propostas sejam viabilizadas.

Para iniciar a abordagem do tema, apresentar-se-á brevemente alguns apontamentos sobre o reconhecimento da infância, bem como alguns aspectos históricos da Literatura Infantil, desde sua origem até a chegada ao Brasil. Em seguida, averiguar-se-á a importância da Literatura Infantil, abrangendo o

maravilhoso e a criança. Por fim, o papel do professor enquanto viabilizador e estimulador de todo este processo é discutido, e são também expostas também considerações acerca da Literatura Infantil inserida na Educação Infantil, da relação da criança com o livro e sua experiência com a leitura.

BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Até a Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, de forma que o mundo da criança era o mesmo mundo dos adultos. A criança estava imersa neste cenário, desempenhando tarefas, vivenciando experiências e presenciando acontecimentos do universo adulto.

A aprendizagem da criança também era alvo de reflexão específica e não seguia um método adequado à infância. Este era um momento em que, como sinaliza Kramer (2003), os índices de mortalidade infantil eram alarmantes e a morte das crianças, especialmente ainda bebês, era considerada algo natural. Diante dessa apatia em relação à criança, as expectativas eram baixas, entretanto, “quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos” (p. 17).

De acordo com Cunha (2006), somente por volta do século XVIII a criança passou a ter reconhecidas suas próprias características, deixando de ser pensada e considerada dentro de parâmetros próprios dos adultos.

Foi então que houve um distanciamento dos dois universos, e começou a ser introduzida uma ideia de infância como momento de preparação para a vida adulta. Sobre isso, Kramer (2003) observa que

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2003, p. 19).

A autora aponta ainda que essa nova forma de ver a criança surge de uma ação que tem como objetivo preservá-la em relação aos perigos do meio, na intenção de mantê-la inocente e contribuir para a constituição de seu caráter.

A infância foi, então, um conceito construído para uma finalidade específica e por motivos originários delimitados, como afirma Kramer (2003, p.19), ao dizer que “a ideia de infância, como pode se concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira”.

A concepção de infância surge, então, em decorrência da estruturação da sociedade capitalista, na qual o papel atribuído à criança dentro da comunidade foi modificado por conta da urbanização e da industrialização, atendendo a interesses e necessidades próprios deste cenário.

Antes da transformação causada pelo período industrial, a realidade em que a criança estava inserida tinha como eixo a figura da mulher, mãe, que cuidava dos filhos. Nesta época:

o papel da mãe e das outras mulheres era o de cuidar da criança, atendendo-lhe no seu desenvolvimento físico a fim de que esta crescesse e assumisse seu papel social no mundo dos adultos. Na falta da mãe, buscava-se um contexto doméstico para que a criança fosse atendida. Situação em que geralmente: ou a criança ficava com parentes; ou ficava em instituições de guarda, geralmente sob a responsabilidade de entidades religiosas. No período subsequente, com a saída da mulher para o campo de trabalho, decorrente do processo de urbanização e industrialização dos centros urbanos que solicitavam a mão de obra operária feminina, a criança passa a ser atendida por terceiros, ficando a maior parte do tempo fora do contato com seus pais. Neste contexto, a função de educar passou a ser delegada a outrem, e aos pais cabia o papel principal de prover recursos financeiros para sustentar as necessidades básicas da família (CARTAXO, 2011, p. 31-32).

Cartaxo (2011) aponta que, nos dias de hoje, a ideia do que é a criança e como ela é compreendida na sociedade são questões de grande complexidade cultural, até mesmo no que tange à determinação específica de uma faixa de idade na qual o indivíduo será visto e tratado como criança do ponto de vista legal, para todos os efeitos.

No caso do Brasil, vigora, por exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança, que define como criança todo ser humano antes de completar

18 anos. No entanto, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), disposto pela Lei nº 8.069^a, de 13 de junho de 1990, considera como criança o indivíduo de até 12 anos. Percebemos que, além de não haver nas leis que tratam do tema uma concordância sobre a idade determinante para a concepção de infância, existem muitas diferenças observadas nessa conceituação. Tal fato leva ao entendimento de que cada contexto social produz seu próprio conceito de infância (CARTAXO, 2011, p. 26).

Assim, é possível notar que o olhar sobre a infância passou por significativas transformações até hoje. Contudo, mesmo na atualidade ainda tentamos definir concepções mais claras a respeito do tema para que este estágio da vida possa ser reconhecido em toda a sua importância, complexidade e relevância no contexto da experiência e do desenvolvimento humano.

É no contexto de um novo olhar sobre a criança no século XVIII, que conforme Cunha (2006), tem início a história da literatura infantil, pois até então a criança, presa ao universo adulto, também terminava por compartilhar a literatura a ele destinada.

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.14).

Entretanto, a autora afirma ainda que é preciso ressaltar a existência de dois tipos de crianças e que estas estavam, então, em contato com distintos tipos de literatura:

A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares (CUNHA, 2006, p. 22).

De acordo com Lajolo & Zilberman (2007), este despertar da literatura no século XVIII ocorreu apenas na Europa, com a publicação de Contos da Mamãe Gansa, de Charles Perrault em 1667, de maneira que, no Brasil, a literatura infantil ainda demoraria muito tempo, tendo seu início às portas do século XX. Foi a partir do surgimento da Imprensa Régia, em 1808, que obras literárias destinadas a crianças começaram a ser publicadas. As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen, e uma coletânea de José Saturnino da Costa Pereira estavam entre elas.

Entretanto, as autoras lembram que estas eram publicações de frequência irregular, dessa maneira, ainda não era possível considerar que havia no Brasil uma produção de literatura infantil consistente: “a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 23).

Dentre as grandes mudanças pelas quais passava o Brasil na época da proclamação da República, a que recebeu destaque das autoras foi a substituição de um imperador por um marechal, perfazendo a imagem de um país que caminhava rumo à modernização.

Entre o fim do século XIX e o início do XX houve uma clara aceleração na urbanização, o que propiciou o surgimento da literatura infantil.

Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.24).

Como expressão de uma evolução da população brasileira em relação ao consumo de produtos culturais tidos como modernos, Lajolo & Zilberman (2007)

apontam o aparecimento da revista infantil O TICO-TICO, em 1905, que era especificamente direcionada a uma faixa etária definida e teve enorme repercussão, sustentando-se longamente no mercado e marcando a vida dos leitores com seus personagens que fizeram parte do imaginário das crianças de toda a nação.

Lajolo & Zilberman (2007) esclarecem que a questão linguística também foi um obstáculo a ser superado para que a literatura infantil brasileira ganhasse forma. Eram feitas traduções de produções europeias que mesmo em língua portuguesa não se faziam acessíveis às crianças brasileiras por terem sua edição em Portugal.

Esse movimento de nacionalização do acervo literário ocorre por meio de adaptações, como as realizadas por Figueredo Pimentel em 1894, que levou às crianças brasileiras histórias de Grimm, Andersen e Perrault, por meio dos Contos da Carochinha, de acordo com as autoras, que adiciona que em 1915 ocorre a inauguração da Biblioteca Infantil da editora Melhoramentos, ocasião em que se dá a publicação da história O patinho feio como primeiro volume da coleção.

Dessa forma, é possível perceber que a produção literária existente até o referido momento se limitava a traduções e adaptações de contos que não tinham uma ligação verdadeira com as crianças brasileiras, este distanciamento cultural entre a realidade do local de origem das histórias e a realidade brasileira representava um obstáculo e uma deficiência.

Era urgente a necessidade do aparecimento de uma literatura infantil com a qual as crianças brasileiras pudessem se identificar e na qual pudessem se reconhecer e se reinventar, de maneira que o contato com a leitura se tornasse ainda mais prazeroso e significativo.

O surgimento de Monteiro Lobato em 1920 é apontado como o nascimento da Literatura Infantil Brasileira, por serem obras que não se restringiam à tradução de contos estrangeiros, levando para o mundo da escrita histórias que imprimiam muito da identidade brasileira, a exemplo da presença de inúmeros personagens do folclore.

A cultura brasileira ganhou representação literária adequada ao universo infantil. Contudo, segundo Oliveira & Palo (2006), a Literatura Infantil surge como

“uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (p. 9).

Extremamente pragmática, essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança (OLIVEIRA & PALO, 1986, p. 13).

Considerando esta função pedagógica da Literatura Infantil, é preciso refletir sobre o fato de que ela precisa ser vista de forma muito mais abrangente do que a mera simbolização e assimilação utilitárias.

Esta forma literária pode proporcionar à criança muito mais do que um tipo de condicionamento estéril.

Atualmente, lidamos, basicamente, com dois tipos de textos literários para crianças, segundo Costa (2007), são eles o moralizador e o imaginativo.

É importante distinguir estas duas vertentes para que se possa realizar um trabalho de qualidade, de modo que se possa

conseguir formar um leitor capaz de lidar, simultaneamente, com o prazer de ler e com a leitura significativa. Mais ainda, a possibilidade de que a literatura venha a exercer uma função de resposta aos desejos e às características infantis está presente no modo como a crítica da literatura infantil valoriza a relação entre imaginário e literatura (COSTA, 2007, p. 31).

A autora traz à reflexão a questão de que “a literatura se constitui num gênero textual específico, marcado pela beleza da linguagem. Conhecê-la e entendê-la significa participar da cultura de um povo” (COSTA, 2007, p. 33), e é no sentido de contribuir para que as crianças se apropriem da cultura à qual pertencem, bem como das demais existentes, que devemos proporcionar a elas todo o contato possível com o repertório historicamente acumulado, com as possibilidades de novas construções da realidade de diferentes formas de conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivemos.

Ao longo do tempo, as lendas, os contos e as demais histórias foram transmitidas para as crianças e hoje a literatura infantil vem sendo utilizada de diversas formas.

Desde o tímido e lento início de produção literária voltada para crianças, tem-se discutido muito acerca do que define, de fato, a literatura infantil.

Na perspectiva de Cecília Meireles (1979), a literatura infantil não é aquilo que é produzido tendo as crianças como público alvo, mas é o que a criança elege como interessante para si.

São as crianças na verdade, que delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez assim classificar o que o que elas lêem com prazer. Não haveria; pois uma literatura infantil a priori, mas a posteriori. Mais do que literatura infantil existem 'livros' para 'crianças' (MEIRELES, 1979, p. 25).

Nesse sentido, ainda há muito para refletir sobre o desenvolvimento e a evolução da literatura infantil no Brasil.

Sendo uma produção literária feita pelo adulto para a criança, deve-se refletir o quanto de uma possível projeção e de uma suposição do que pode vir a ser interessante para a criança está sendo aplicado, nos dias de hoje, nos livros de Literatura Infantil.

É preciso que a criança de fato permaneça como foco central das produções a ela destinadas, de modo que, para isso, precisa ser ouvida e considerada, pois é a sua identificação com a produção que define o que é, de fato, literatura infantil.

A RELEVÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

O prazer pela leitura é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Entretanto, muitas vezes percebemos que os livros ocupam um lugar de menos destaque em seu dia a dia. O consumismo que acomete a sociedade como um todo, nos dias atuais, também atinge o universo infantil de maneira avassaladora, atribuindo um valor absurdo a aparelhos eletrônicos que seduzem a todos.

A sociedade ocidental moderna dá ao brinquedo um lugar e uma difusão sem precedentes, por meio de um desenvolvimento industrial que instituiu a produção, a venda e o consumo sistemático desses objetos (KRAMER, 2006, p. 173).

O desinteresse das crianças por outras formas de representação e diversão tem preocupado os educadores.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as seguintes práticas de leitura devem ser observadas:

Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas, etc.

Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.

Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.

Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (BRASIL, 1998, Volume III, p. 140-141).

Em relação às orientações didáticas, o RNCEI (1998) aponta que o valor das práticas de leitura não se resume somente à leitura em si, podendo significar uma grande oportunidade de propor atividades a partir das histórias, “como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc.” (p. 141). No Referencial também é ressaltada a importância de que essas atividades estejam dentro de um projeto, com objetivos definidos e formas de aplicação direcionadas, de modo que se evite prejudicar a experiência da leitura para a criança.

Costa (2007) frisa pontos importantes a serem considerados sobre a literatura enquanto elemento indispensável e viabilizador no processo de socialização. A autora também destaca o papel da leitura na aquisição por parte das crianças da noção de alteridade.

Mesmo aqueles que ainda não sabem ler de maneira convencional podem ter contato com a leitura de maneira prazerosa e significativa, por meio da escuta da leitura feita pelo professor, segundo o RCNEI (1998). Ao ouvir o texto, a criança já está se apropriando da leitura, ainda que não compreenda todas as palavras nele contidas.

Ainda de acordo com o Referencial (1998, p.141), “as poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem”. Além destes pontos do desenvolvimento trabalhados por meio de ritmo e rimas, existem as questões de cunho cultural e afetivo que também estão envolvidas.

Segundo Faria (2009), para que um livro infantil ilustrado possa ser considerado bom, é necessário que haja uma boa articulação entre texto e imagem, contribuindo para que a narrativa possa ser satisfatoriamente compreendida pela criança. Dessa forma, é importante que ocorra um equilíbrio entre as funções que desempenham a linguagem escrita e a linguagem visual. A autora aponta que “em princípio, a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil” (p. 40).

Conforme Coelho (2000), a Literatura Infantil tem um papel essencial para cumprir na nossa sociedade em transformação. Ela precisa servir como um agente de formação, tanto na relação direta entre leitor e livro, quanto no contato incentivado pela escola. A autora afirma ainda que é parte da condição essencial do ser humano o impulso que nos leva a “ler”, no desejo de observar e compreender o entorno e as coisas com as quais convivemos.

O registro das experiências humanas, a partir do desenvolvimento da capacidade de organização de forma coerente dos acontecimentos da vida diária, foi uma necessidade que o ser humano sentiu para que tais experiências não se perdessem.

A literatura é, antes de mais nada, uma expressão artística, de acordo com Coelho (2000), e como tal, é uma representação de mundo, do homem e da vida por meio da criatividade humana, fazendo uso da palavra. Nela, os sonhos se fundem com a vida prática, e o imaginário e o real, como o possível e o

impossível têm suas fronteiras dissolvidas. A literatura é uma linguagem que não pode ser definida de maneira exata, devido a sua complexidade e relação que possui com a efêmera e intraduzível natureza humana. Cada época a vivenciou e a expressou à sua maneira e “conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)” (COELHO, 2000, p. 28).

Um dos aspectos mais importantes da literatura que se destina às crianças é o maravilhoso. Segundo Coelho (2000), a psicanálise aponta ligações entre os significados simbólicos que estão presentes nos contos maravilhosos e as questões da vida humana, que encontramos no percurso de nossa formação e amadurecimento emocional.

Na fase em que a criança começa a construir noções de bem e mal, os contos de fadas podem ter um papel significativo, ajudando-as a compreender valores da conduta humana e as regras básicas do convívio em sociedade.

A Literatura bem trabalhada na infância pode fornecer subsídios para compreensões mais profundas do entorno por meio de reflexões que auxiliarão a construção do universo da criança e do reconhecimento e invenção de si mesma.

O repertório cultural do qual a Literatura Infantil está imbuída, fornece à criança condições de inserção e identificação com o grupo em que está inserida, bem como de formação do eu, por meio de contato com o tradicional e com o novo, podendo assim criar suas próprias hipóteses e visões sobre a realidade que a cerca e sobre quem é.

A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O LIVRO

A relação da criança com o livro não foi sempre a mesma, tendo passado por significativas transformações que a trouxeram ao ponto que conhecemos atualmente.

De acordo com Bajard (2007), tempos atrás, grande parte das crianças, especialmente as provenientes de famílias mais simples e pouco letradas, somente iniciava seus primeiros contatos com os livros por volta dos sete anos, na escola. Nestas circunstâncias, a função do livro era estritamente servir de instrumento para a alfabetização, sem qualquer outro papel significativo, de

modo que “era único – não havia outros – coletivo – cada aluno tinha um exemplar – e didático – a cartilha”.

O grande problema apontado pelo autor neste caso é que, em tais condições, o livro só era utilizado dentro da escola e, ficando restrito ao seu papel escolar, não tinha função social.

Atualmente, segundo o autor, a fase inicial da relação da criança com o livro encontra-se um pouco diferente:

Em vez de aguardar a conclusão do processo de alfabetização para só então entrar em contato com livros, a criança de hoje inaugura esse encontro nos primeiros anos de vida ou até mesmo nos primeiros meses. De fato, não existe mais idade mínima para a criança ser apresentada com obras de literatura infanto-juvenil, folheá-las no sofá e escutar ‘histórias do livro’ na cama antes de dormir (BAJARD, 2007, p. 15).

O autor também considera importante frisar o papel da leitura em voz alta, de modo que “mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta” (p. 15).

O álbum de imagens permite uma exploração do livro muito direta, de modo que viabiliza o contato precoce do indivíduo com a literatura infantil. O autor cita que “desde os primeiros anos da sua vida, a criança, imersa nos livros, é convidada a interpretar uma primeira linguagem – visual – que, apesar de exigir aprendizagens, não requer alfabetização” (p. 38).

Em relação à imagem como linguagem nos livros e o desenvolvimento dos bebês, o autor também afirma que “uma das primeiras descobertas que o bebê deve fazer é reconhecer a imagem como representação, isto é, como objeto distinto da realidade” (BAJARD, 2007, p. 65).

É neste aspecto que se dá a articulação e a distinção que o bebê começa a construir e atribuir ao seu entorno. Esse é um momento importante para a criança, especialmente para os bebês. A separação entre a representação das coisas e as coisas em si.

Assim, os livros podem contribuir muito neste processo em que realidade vai se construindo e tomando forma diante de olhos curiosos e atentos, ávidos por conhecer e compreender o mundo que os cerca.

O autor ressalta ainda que a maior recorrência da utilização do desenho como ilustração, em detrimento ao uso de fotografias em livros infantis. Porém, apensar de a variedade dos tipos de imagens apresentadas às crianças nos livros acabar sendo prejudicada pela predileção pelos desenhos, “é importante destacar que o desenho expõe melhor seu caráter de representação. Não esconde a fabricação da ficção, como pode ser o caso da fotografia, mais transparente à realidade” (BAJARD, 2007, p. 66).

O desenho mostra-se, então, como detentor de um importante papel nos livros infantis, estimulando ainda mais a imaginação e auxiliando a criança no processo de compreensão e diferenciação entre ficção e realidade.

No que tange à contribuição da literatura para o estímulo do imaginário, Costa (2007) lembra que “a literatura cria uma outra realidade, que representa o que acreditamos ser real, mas o faz de maneira a ressaltar no texto o caráter de fantasia, de imaginação” (p. 27).

Pode-se notar o quão positiva pode ser a relação da criança, desde muito pequena, com o livro, especialmente quando recebe incentivo e mediação neste contato.

O desenvolvimento da organização e da leitura de tudo que a envolve pode ser um processo muito mais significativo, lúdico e prazeroso com o apoio da literatura como potencializadora da experimentação e da descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível conhecer aspectos relevantes relativos ao papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança.

Ao buscar-se compreender de que forma a criança era tratada e compreendida há alguns séculos e como este cenário sofreu significativas transformações ao longo do tempo até o momento presente, pode-se entender como se deu o reconhecimento da primeira etapa da vida humana como sendo, por si só, uma importante fase do desenvolvimento, e não somente algo que antecede e deve preparar para o que realmente tem valor, ou seja, a fase adulta.

A partir desta compreensão, nota-se que tanto a História da Educação Infantil como a História da Literatura Infantil passaram pelo mesmo processo de amadurecimento de uma ideia sobre o que é ser criança, o que a criança precisa e o que deve ter garantido como direito inegável, bem como quais suas características e como se pode atendê-las plenamente para que seu desenvolvimento seja favorecido.

A História da Literatura Infantil revelou-se, neste estudo, algo construído em uma trajetória que imprime claramente a forma como a visão sobre a criança foi sendo modificada ao longo do tempo, passando de uma produção meramente formadora de pequenos adultos ao deleite do maravilhoso e da liberdade da imaginação.

Considerando os teóricos abordados neste trabalho, foi possível perceber o quanto a Literatura Infantil pode contribuir para o desenvolvimento infantil.

A manipulação dos livros, a observação das gravuras, a escuta do texto lido e interpretado pela voz do adulto proporcionam à criança uma verdadeira viagem em que ela explora diversas possibilidades de compreensão e organização dos acontecimentos narrados e da representação das coisas, alimentando seu imaginário e sua forma de se relacionar com o mundo ao seu redor.

Também é neste contexto que a criança vai construindo o hábito de deixar-se envolver pelas histórias e passar a buscar esta experiência, dando início ao desejo de adquirir a habilidade de ler.

O professor tem o papel imprescindível de oportunizar experiências diferenciadas e diversas a seus alunos envolvendo a Literatura Infantil. Sem dúvida, este é um rico recurso pedagógico que se mostra muito eficaz no auxílio ao desenvolvimento oral e social da criança. Contudo, não deve ser compreendido de forma limitada apenas por este aspecto.

A leitura e a escuta de histórias despertam na criança um envolvimento consigo mesma e com o mundo, por meio de experiências prazerosas e significativas, e por isso deve ser algo valorizado e priorizado na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta dos textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. 1. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte; PALO, Maria José. **Literatura Infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Literatura Infantil**: voz de criança. 4. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na infância**. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoLetramento.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POR UMA PEDAGOGIA SURDA

FELIPE ZUCULIN DA FONSECA

A pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser.

(Karin Strobel)

RESUMO

A Cultura Surda se manifesta nos espaços escolares por meio das experiências, das trocas e interações que acontecem diariamente entre estudantes surdos com outros estudantes surdos, com estudantes ouvintes, com professores surdos e ouvintes. Ela se manifesta através da língua em que se dá a comunicação entres esses atores, das adequações necessárias para as experiências surdas, como um sinal luminoso em vez do sonoro e das adequações didático-pedagógicas que os professores precisam fazer para atender às especificidades dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Surdez; Inclusão; Educação.

No âmbito escolar, promover uma educação bicultural significa reconhecer a existência de duas culturas, a ouvinte e a surda, que são diferentes entre si, e de adequar as experiências escolares a essas características. As pessoas ouvintes precisam considerar que existem formas específicas de se comunicar com as pessoas surdas, respeitando a cultura visual e as particularidades dessa comunidade.

O povo surdo luta pela pedagogia surda que parte de um 'olhar' diferente, direcionado em uma filosofia para educação cultural, na qual

a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com sua diferença, para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais (Strobel, 2020, p. 91).

Mas, infelizmente, de acordo com as próprias manifestações de estudantes e profissionais surdos e ouvintes, nem todos os espaços e tempos escolares são adequados para atender às suas necessidades. Muitas escolas desconhecem as características próprias às identidades e à cultura surda e não estão envolvidas nos processos de escolarização dessas pessoas, de maneira que não estão preparadas e/ou disponíveis para proporcionar uma aprendizagem adequada a esses estudantes.

Como já citado anteriormente, o processamento das informações para os estudantes surdos ocorre de maneira diferente do que para ouvintes, uma vez que o pensamento do estudante surdo se desenvolve por meio de imagens. Da mesma forma, a construção das palavras escritas também se dá de maneira diferente. Já que não há familiaridade com o som das palavras, estas precisam estar associadas a uma imagem para que façam sentido. Essa caracterização vai ao encontro do que afirma Karin Strobel (2020, p. 45): "os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles".

Outra característica importante é que, devido a sua comunicação ser estritamente por meio visuoespacial, esses estudantes não conseguem, por exemplo, prestar atenção em uma explanação do professor, durante uma aula expositiva, em que precisaria dividir a sua atenção entre professor, intérprete e lousa, e escrever/ fazer anotações no caderno ao mesmo tempo.

Dessa maneira, os professores que atuam com esse público precisam compreender suas particularidades e ensinar a partir de uma metodologia diferenciada em sala de aula, utilizando imagens, vídeos com a tradução em Libras, textos curtos e objetivos, com linguagem simples e direta, para que esses estudantes possam ter acesso à educação e desenvolver as suas aprendizagens, direito este que deve ser garantido a todas as nossas crianças e jovens. Por exemplo, é importante que professores repensem os tempos de suas aulas, para disponibilizar momentos para que os estudantes surdos realizem seus registros, e ofereçam cópias impressas, em linguagem simples e acessível, e que contenham muitas imagens explicativas e exemplificativas, relacionando

imagem e palavra, já que o seu pensamento se processa por meio de imagens, e não por meio de sons, como o de pessoas ouvintes.

Além disso, não virar de costas para os estudantes surdos durante uma explicação, não falar ao mesmo tempo em que escreve na lousa, apresentar vídeos com a tradução em Libras, mostrando, na prática, como os processos ocorrem, são algumas ações simples, mas muito vantajosas para a apropriação do conhecimento por parte desses estudantes.

A proposta é adequar as atividades escolares de acordo com o perfil de cada estudante, sem que, para isso, seja criado um currículo paralelo. No caso da Rede Municipal de Educação de São Paulo, deve-se seguir o currículo oficial, mas que sejam propiciadas condições para que estudantes surdos possam, de acordo com as suas características pessoais, ter acesso ao conteúdo que está sendo desenvolvido com os demais, seja por meio de adequação de uma linguagem mais simples nos textos, pelo uso de imagens e vídeos, pelo contato com materiais concretos, por meio de experiências físicas, pelo contato com materiais lúdicos ou outras atividades diferenciadas que gerem condições de interação desses estudantes com os colegas e contato com o conteúdo que está sendo estudado.

Desenvolver uma Pedagogia Surda significa basear-se em práticas de ensino que valorizem a imagem e os estímulos visuais em geral e que, quando aplicadas, encontrem apoio nas próprias experiências dos surdos, as quais são majoritariamente visuais. A sua prioridade deve ser sempre promover informações por meio imagético e tecnológico, de modo a exemplificar e ilustrar, tanto pelas imagens como pelos materiais e ferramentas selecionados, o entendimento do conteúdo explorado, possibilitando a acessibilidade e oportunizando que as práticas escolares alcancem a todos, como afirma Strobel (2020, p. 92):

Nos currículos tradicionais não havia espaço para respeitar a cultura de alunos surdos e, recentemente, os currículos estão introduzindo a língua de sinais, a história de surdos, a literatura surda e outros. Esses artefatos culturais não devem ser considerados apenas como entretenimento, mas sim um importante espaço educacional que faz formar a pedagogia surda e o currículo surdo, entre outros, que colaboram na constituição de identidades culturais positivas de sujeitos surdos.

Infelizmente, a realidade nas escolas brasileiras está longe de ser o ideal que almejamos. Muitos estudantes surdos podem enfrentar falta de acesso à Libras ou a uma educação bilíngue desde o início da vida escolar, o que pode atrasar o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, a aquisição da língua escrita (Quadros, 2008).

Nesse sentido, o ensino bilíngue para crianças e jovens surdos tem se mostrado uma abordagem mais produtiva e inclusiva. Esse método reconhece e valoriza a Libras como a sua língua natural, utilizando-a como base para o ensino da língua escrita e outros atributos acadêmicos. Ao considerar a língua de sinais como língua primária, o ensino bilíngue reconhece a importância da comunicação efetiva e natural para os surdos. Isso permite que eles adquiram conhecimentos de maneira mais acessível, facilitando a compreensão e a expressão, além de fortalecer a identidade cultural e linguística dos alunos surdos, como reconhece a autora Ronice M. de Quadros (2008, p. 27), ao afirmar que

(...) estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Essa abordagem reconhece que a língua de sinais é um elemento essencial no processo educativo, proporcionando uma base linguística sólida para o desenvolvimento da língua escrita e outras competências acadêmicas (Quadros, 2008). Dessa forma, o ensino bilíngue cria um ambiente mais inclusivo, em que os alunos surdos podem aprender de maneira mais proveitosa e desenvolver-se integralmente, utilizando suas potencialidades linguísticas de forma plena e adequada às suas necessidades individuais, conforme explicitado no trecho abaixo:

Quanto ao ensino da língua portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS. Levanta-se a seguinte questão: como uma criança surda, filha de pais ouvintes que nunca viram a língua de sinais, não conhecem pessoas surdas e nem imaginam o que fazer para comunicarem-se com seu filho, vai adquirir a sua primeira língua? Esse é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o ensino

eficiente da língua portuguesa, pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua, no caso do Brasil, a LIBRAS. Nota-se que não é um problema da criança por ser ela surda, mas um problema social que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança caso não seja oferecido a ela o direito de ter acesso à aquisição de uma língua de forma natural. (...) Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa (Quadros, 2008, pp. 29-30).

A situação do estudante surdo, em comparação com o estudante ouvinte, muitas vezes está em desvantagem devido à prevalência da cultura ouvinte na sociedade. O mundo tende a ser estruturado em torno da comunicação oral e da predominância do estímulo auditivo como principal meio de transmissão de informações. A esse respeito, Oliver Sacks (1998, p. 41) chama a atenção para o fato de que

(...) os surdos congênitos sofrem de “privação de informações”. Várias são as razões disso. Primeiro, eles são menos expostos ao aprendizado “incidental” que se dá fora da escola — por exemplo, àquele burburinho de conversas que constitui o pano de fundo da vida cotidiana, à televisão quando não legendada etc.

Telejornais sem acessibilidade em Libras, revistas, jornais e livros impressos sem recursos adequados para a compreensão por parte de estudantes surdos dificultam significativamente o acesso a informações cruciais para sua aprendizagem. A língua portuguesa escrita não é o meio de comunicação primário para as pessoas surdas, especialmente aqueles que utilizam a Libras como principal forma de expressão e compreensão.

Essa falta de acessibilidade em diversos meios de comunicação limita o acesso dos estudantes surdos ao conhecimento, gerando barreiras significativas na obtenção de informações e no desenvolvimento acadêmico. É crucial que haja esforços para tornar os recursos de informação mais acessíveis, seja por meio de legendas, intérpretes de Libras em telejornais, produção de materiais didáticos acessíveis para a compreensão dos estudantes surdos ou a disponibilização de informações em múltiplos formatos para atender às diversas necessidades linguísticas e de comunicação desses estudantes. Essa acessibilidade é fundamental para garantir a equidade educacional e o pleno acesso ao conhecimento para todos, independentemente de seu perfil auditivo.

Considerações finais

A presença de intérpretes e instrutores de Libras nas escolas promove a inclusão educacional, em particular, e social, em geral, desses jovens, que podem interagir com seus colegas ouvintes e participar de atividades extracurriculares. Esses profissionais desempenham um papel fundamental na redução das barreiras de comunicação e aprendizagem que os adolescentes surdos enfrentam, contribuindo para uma experiência educacional e social mais equitativa.

Os intérpretes e instrutores de Libras também desempenham um papel importante na preparação dos adolescentes surdos para a vida após o Ensino Médio. Eles podem oferecer apoio na busca de empregos, treinamento profissional e na transição para a vida adulta.

Em resumo, os intérpretes de língua de sinais e os instrutores de Libras desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e no acesso à educação de qualidade para adolescentes surdos. Eles facilitam a comunicação, promovem a autonomia e a identidade surda, reduzem barreiras e contribuem para uma experiência educacional mais equitativa e enriquecedora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes**: relatório de atividades. Brasília: MEC, 1981. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES**: Conheça o INES. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.796, de 29 de outubro de 2008**. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Brasília, 2008a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm.

Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

Brasília: SEESP/MEC, 2008b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 24

nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Acesso em: 13 jul. 2023.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

CRUZ, Samara Rodrigues; ARAÚJO; Doracina Aparecida Castro. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, pp. 373-384, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X18832>. Acesso em: 06 ago. 2023.

DUARTE, Soraya Bianca Reis *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

GESSER, Audrey. **Libras? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2020.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, pp. 75-93.

MELLO, Anahí Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21(10), 2016, pp. 3265-3276. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, pp.51-74.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Inclusão: questão desafiadora emergente na escola. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019, pp. 49-65.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Aspectos linguísticos da Libras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. **Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”**: lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Médio: Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: SME / COPED, 2021a.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007a, pp. 8-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007b, pp. 20-30.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, pp. 10-16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, pp.73-102.

STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 16 set. 2023.

VAN CLEVE, John Vickrey. **Deaf history unveiled**: interpretations from the New Scholarship. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

O TEATRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO

GIOVANIA FERREIRA BARBOSA

RESUMO

Definir um objeto que está em construção, coexistindo com aquele que o estuda, é uma tarefa difícil e até certo ponto parcial, uma vez que este objeto está se transformando e se alterando. Assim, toda discussão sobre interdisciplinaridade é passível de análise comparativa com o material contemporâneo sobre o tema até que este esteja melhor desenvolvido e articulado, muito mais pela prática do que pela teoria, uma vez que a interdisciplinaridade está acontecendo, e a partir disso, uma teoria tem sido desenvolvida.

Palavras-chave: Cultura; Interdisciplinaridade; Escola.

*“Seu lugar não é na platéia,
mas no palco, brilhando na sua inteligência,
alegrando-se com suas vitórias, aprendendo com as
suas derrotas e treinando para ser a cada dia,
autor da sua história, líder de si mesmo!”
Augusto Cury*

Breve história da origem do Teatro de Fantoques



Teatro de fantoches, teatro de bonecos ou teatro de marionetes é o termo que designa, no teatro, à apresentação feita com fantoches, marionetes ou bonecos de manipulação, em especial aqueles onde o palco, cortinas, cenários e demais caracteres próprios são construídos especialmente para a apresentação.



O teatro de fantoches é uma antiga forma de expressão artística originada há cerca de três mil anos. Desde então, os bonecos foram usados para alegrar e comunicar ideias ou necessidades de várias sociedades humanas.

Alguns historiadores defendem que seu uso antecipou os atores no teatro. Evidências mostram que eram utilizados no Egito, em 2000 a.C., com o uso de figuras de madeira operadas com barbante.

Bonecos articulados de marfim e argila controlados com cordões também foram encontrados nas tumbas egípcias. Os hieróglifos também descrevem "estátuas que caminham" usadas pelos antigos egípcios em peças teatrais religiosas.

Os escritos mais antigos sobre os bonecos são creditados a Xenofonte em registro datado de 422 a.C.

Michel Giacometti, etnomusicólogo francês que se fixou em Portugal a partir de 1959, fez uma importante recolha de dados etnográficos sobre o teatro de marionetes

Espera-se que a formação intelectual, moral e estética do educando, resida no ato de conhecer o mundo da informação por meio da linguagem, centrando o ensino de Língua Portuguesa no desenvolvimento de habilidades que ultrapassem a visão reducionista dos fenômenos linguísticos.

De acordo com os PCNs e as Propostas de ensino de língua portuguesa nos segmentos Fundamental II, ambos têm a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significados e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeito.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, deverá ser ofertado por um órgão público de ensino (municipal, estadual ou federal), ao jovem/adulto, adequado às suas condições: o ensino regular, gratuito e de qualidade. Assim, compete ao mesmo órgão público, recensear os educandos do ensino fundamental e médio, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

E, à família, a "obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar".

Neste contexto, o educando tem direito a trabalhos e/ou atividades que reponham de forma singular, o conteúdo ministrado naquele seu período de ausência ou de presença com rendimento insatisfatório, cujo resultado foi observado em avaliações internas ou externas da instituição de ensino.

Verifica-se então, a importância em ofertar ao educando aulas de recuperação paralela com ênfase em leitura e escrita, para uma melhor participação sua no mundo da informação por meio da linguagem, como foi dito acima. E, contar com uma possível mudança de comportamento frente a esse mesmo mundo, fazendo uso do mesmo e modificando-o, quando preciso for.



- Promover hábitos de leitura e escrita por meio da dramaturgia (teatro de fantoches);
- Procurar sanar índices de baixa aprendizagem nos campos de leitura, escrita e compreensão de textos;
- Propor encontros (saraus) com contação de histórias como atividade educativa e lúdica;
- Incentivar o hábito da leitura;
- Promover momentos de entretenimento onde a busca por geração de conhecimento e reflexão, seja mola propulsora para alavancar a possível mudança de atitude;
- Formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários para que tenhamos uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática e sustentável.

Abrangências:

As O.D.S.s elencadas pelo projeto para motivo e tema de trabalho serão:

- A ODS N.3 : que prevê assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
- A ODS N.4: que prevê assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
- A ODS N.5: que prevê alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
- A ODS N.10: que prevê a redução da desigualdade dentro dos países e entre eles.



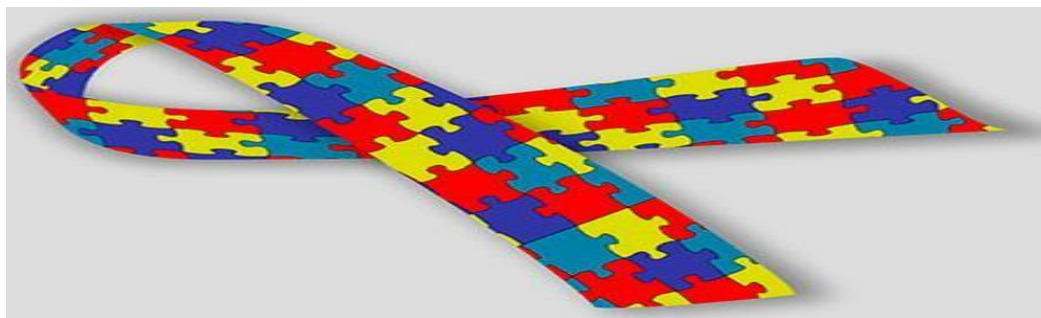
Com as técnicas ensinadas, os docentes poderão utilizar o “Teatro de Fantoches” para abordar temas diversos como Cidadania, Empoderamento, Diversidade, Trânsito, Igualdade de Gênero, Combate e Redução das Desigualdades, Educação de Qualidade e Saneamento, Boa Saúde e Bem Estar etc. Tudo de forma mais lúdica e leve.

Tipo de Projeto:

O projeto que aqui se apresenta tem como feitura a compleição cultural, educativa e multidisciplinar, que têm como foco, levar uma manifestação artística para a população estudantil, como, por exemplo, o Teatro de Fantoches. Entendendo, como campo de atuação a Dramaturgia: Oficina de Teatro (Fantoches).

Públicos (Envolvidos/ Impactados/ Interessados):

A comunidade escolar: educandos e educadores

Associação de Disciplinas/Trabalho:

A **interdisciplinaridade** parte da palavra "interdisciplinar", que tem, como conceito, o que é um comum a duas ou a mais [disciplinas](#). Diz respeito ao processo de ligação entre as disciplinas. Sendo assim, interdisciplinaridade é uma proposta onde a forma de ensinar leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno. Ela é uma prática que não dilui as disciplinas no contexto escolar, mas que amplia o trabalho disciplinar na medida em que promove a aproximação e a articulação das atividades docentes numa ação coordenada e orientada para objetivos bem definidos.

Voltada para a formação do indivíduo, a interdisciplinaridade propõe a capacidade de dialogar com as diversas [ciências](#), fazendo entender o saber como um todo, e não como partes ou fragmentações. Trata-se de um movimento, um conceito e uma prática que está em processo de construção e desenvolvimento dentro das ciências e do ensino das ciências, sendo, estes, dois campos distintos nos quais a interdisciplinaridade se faz presente. Assim, interdisciplinaridade é parte de um movimento que busca a superação da disciplinaridade.

Neste contexto, as disciplinas contempladas no projeto em questão são: ***Língua Portuguesa, Inglês, Geografia, Ciências, História, Artes e Educação Física.***

Ordenação das Atividades:



- o planejamento das peças pode ser realizado pelos alunos e pelo professor passando por 3 fases: a fase do planejamento propriamente dita, a fase de execução e a fase de avaliação.

- fase do planejamento:

Nesta fase ocorre a escolha do tema, escolha dos personagens caracterização dos personagens e escolha do local para apresentação. Na fase da caracterização, o aluno deve descobrir sozinho como vestir os bonecos de acordo com o texto da peça.

- fase de execução

No ensaio cada apresentador decora a parte do personagem que irá representar. Os ensaios devem ser realizados na presença de todos os alunos da classe junto com o professor. Na representação é onde ocorre a apresentação da dramatização já pronta e ensaiada.

- fase da avaliação

A avaliação deve ser considerada pelo professor uma forma de incentivo à atuação da criança. Nesta fase, os alunos revelam muito as características do seu eu, atitudes, comportamentos e habilidades. É a oportunidade em que o professor tem de analisar seus alunos, conhecendo-os melhor, para auxiliá-los no processo educativo.

O professor deve avaliar no aluno as mudanças comportamentais dele, sua integração, com o grupo levando em consideração o desempenho da criança do desenvolvimento da apresentação das atividades.



O teatro na escola é um meio rico, diverso, e fácil de ser trabalhado com crianças e adolescentes. Assim, espera-se que, os educandos possam obter mensagens positivas e eruditas de seu aprendizado no tocante às áreas de leitura e compreensão dos diversos tipos de texto. E, que estes possam auxiliá-los a enfrentar os desafios da vida, pois através do teatro, eles podem expressar palavras, vontades próprias, sentimentos, aumento da capacidade da articulação da voz, identificação com os personagens, prazer em reproduzir histórias ou situações que os encantam e quem sabe futuramente, possa aflorar algum talento que faça surgir um ator.

Além de outros benefícios promovidos pela leitura são esperados, tais como: maior inteligência emocional, melhor vocabulário, conhecimento do mundo e da cultura geral, melhor ortografia, diminuição do estresse, pensamento crítico, diversão e entretenimento.

Salutar ressaltar também, que a intenção do presente documento tem vistas à explorar o ambiente escolar para que o aluno se aproprie e se sinta parte de uma sociedade mais justa e democrática. Buscando sanar os problemas de relacionamento interpessoal. Tais como, agressividade e comprometimento com as regras escolares, valorização e respeito à vida e aos outros. Criando assim um ambiente de empatia, solidariedade e respeito.

Pressupostos/Hipóteses (os riscos que podem acontecer e\ou impedir o alcance do resultado).



- Falta de apoio geral à cultura de Projetos;
- Estimativas irreais no tocante a uso de materiais;
- Comunicação ruidosa entre educador/educando;
- Nenhuma gestão docente: inexistência de monitoramento e direcionamento;
- Falta de colaboração e engajamento dos estudantes;
- Falta de planejamento e organização por parte dos docentes;
- Falta de comprometimento das partes envolvidas.



Fontes bibliográficas:

Ladeira, IDALINA. Caldas. Sara *H. Fantoches* & Cia. Rio de Janeiro.
Ed. Scipione. 1993.

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANEIDE DOS SANTOS JERONIMO

RESUMO

A infância é uma fase marcada por descobertas, experimentações e aprendizagens constantes. Nesse contexto, o brincar assume papel central, sendo não apenas uma atividade espontânea da criança, mas também um instrumento pedagógico que promove o desenvolvimento integral. Brincar é uma forma de linguagem, expressão e interação, reconhecido como um direito da criança e uma necessidade fundamental para sua formação.

Palavras-chave: Brincadeira; Criança; Aprendizagem.

Introdução

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o brincar é um dos eixos estruturantes da educação infantil, devendo estar presente no cotidiano escolar. Isso ocorre porque, por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais que sustentam aprendizagens futuras.

Além disso, brincar contribui para a construção da autonomia, senso de identidade e autoestima. Estudos apontam que crianças que participam de atividades lúdicas regularmente apresentam maior capacidade de concentração, resolução de problemas e habilidades de socialização (Fonseca; Almeida, 2018). Este artigo discute a importância do brincar na educação infantil, enfatizando sua relevância para a aprendizagem, o desenvolvimento social e emocional da criança, bem como o papel do educador na mediação dessas experiências.

O brincar como experiência de aprendizagem o ato de brincar vai muito além do simples entretenimento. Ele constitui uma experiência de aprendizagem ativa, permitindo que a criança construa significados e compreenda melhor o mundo

ao seu redor. Segundo Piaget (1975), a criança aprende por meio da ação, e o brincar oferece condições ideais para a assimilação e acomodação de novos conhecimentos.

Durante o brincar, a criança enfrenta situações-problema, cria hipóteses, testa soluções e organiza seu pensamento. Por exemplo, jogos de montar desenvolvem raciocínio lógico e planejamento, enquanto brincadeiras de faz de conta estimulam a imaginação, a criatividade e a linguagem.

Ainda nessa perspectiva, Vygotsky (1991) destaca que o brincar é uma atividade social na qual a criança internaliza valores, papéis e regras da cultura em que está inserida. O faz de conta é essencial porque possibilita a criação de situações imaginárias que ampliam a capacidade de simbolização e favorecem a aprendizagem em interação com o outro.

Estudos recentes reforçam que o brincar estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de adaptação às situações da vida cotidiana (Fonseca; Almeida, 2018). Além disso, brincadeiras estruturadas podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas para introdução de conceitos matemáticos, científicos e linguísticos, integrando o lúdico ao currículo de maneira significativa.

Tipos de brincadeiras e seus benefícios o brincar é multifacetado, e cada tipo de atividade contribui de forma específica para o desenvolvimento infantil. Brincadeiras simbólicas: envolvem a criação de histórias e interpretação de papéis, como brincar de casinha, médico ou escola. Desenvolvem imaginação, criatividade, compreensão de normas sociais e culturais, além de ampliar vocabulário e expressão verbal.

Brincadeiras motoras: atividades que exigem movimento corporal, como correr, pular corda ou jogar bola. Seus benefícios incluem melhora da coordenação motora, fortalecimento muscular e desenvolvimento físico, além de estimular autonomia e confiança corporal.

Brincadeiras coletivas: jogos de grupo, esportes e cantigas com rimas. Contribuem para desenvolvimento da cooperação, empatia, aprendizado de

regras e habilidades sociais, além de reduzir conflitos por meio do respeito às normas do grupo.

Segundo Kishimoto (2011), oferecer uma variedade de brincadeiras é fundamental para atender aos diferentes interesses e necessidades de cada criança, garantindo um desenvolvimento integral. Além disso, brincar em ambientes diversificado ao ar livre, em salas temáticas ou com materiais recicláveis amplia o repertório de experiências, estimulando criatividade e percepção ambiental.

O brincar e o desenvolvimento integral da criança, a importância do brincar também se relaciona ao desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Desenvolvimento físico e motor: atividades lúdicas que envolvem movimento promovem força, equilíbrio, coordenação e resistência. A prática regular contribui para hábitos de vida saudável, prevenindo problemas futuros relacionados à obesidade infantil e sedentarismo.

Desenvolvimento cognitivo: jogos de regras e simbólicos estimulam memória, atenção, raciocínio lógico e solução de problemas. Além disso, o brincar favorece a capacidade de planejamento, organização e criatividade, competências essenciais para o aprendizado acadêmico.

Desenvolvimento social: ao brincar em grupo, a criança aprende a compartilhar, cooperar, negociar e lidar com frustrações. Essas experiências fortalecem vínculos afetivos, promovem empatia e contribuem para a construção de uma convivência harmoniosa.

Desenvolvimento emocional: o brincar permite a expressão de sentimentos, auxiliando no manejo de medos, ansiedades e na construção da autoestima. Crianças que participam de brincadeiras regulares demonstram maior resiliência emocional e capacidade de lidar com desafios.

O brincar inclusivo, adaptado para crianças com necessidades especiais, é igualmente importante, garantindo igualdade de oportunidades e participação

social. Segundo Cagliari (2016), brincadeiras adaptadas favorecem integração, autoestima e interação social, respeitando o ritmo e capacidade de cada criança.

O papel do professor na valorização do brincar;

Embora o brincar seja natural, o educador desempenha papel essencial na mediação e valorização das experiências lúdicas. Cabe ao professor planejar atividades que respeitem interesses e curiosidade das crianças, criar ambientes seguros e estimulantes, mediar conflitos, orientando regras de forma clara e positiva, integrar o brincar às práticas pedagógicas, garantindo aprendizagem significativa.

Segundo Horn (2017), o educador deve enxergar o brincar como parte integrante do currículo, promovendo cantinhos temáticos, jogos de construção e brincadeiras ao ar livre que incentivem criatividade e colaboração. Além disso, o professor atua como observador e facilitador, identificando habilidades e dificuldades individuais e propondo desafios adequados que promovam crescimento cognitivo, social e emocional.

O brincar em diferentes contextos:

O brincar não se limita à escola; ocorre também na família e na comunidade, na família fortalece vínculo afetivo, proporciona segurança, estimula expressão emocional e reforça valores e normas sociais, brincadeiras compartilhadas com os pais ou cuidadores contribuem para a formação de laços afetivos duradouros.

Na comunidade: espaços públicos, praças e parques permitem convívio social, diversidade de experiências e desenvolvimento da cidadania. A participação em grupos e atividades coletivas amplia a socialização e ensina cooperação, respeito e responsabilidade.

No ambiente digital: jogos e aplicativos podem ser complementares, desde que supervisionados. Eles estimulam raciocínio, coordenação e habilidades cognitivas, mas não devem substituir atividades físicas e sociais, nem o contato direto com o mundo real. Brincar como direito da criança, o direito ao brincar está assegurado no ECA (1990) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU,

1989). Garantir brincadeiras livres significa assegurar desenvolvimento integral e bem-estar da criança.

No ambiente escolar, o direito ao brincar se traduz na: criação de espaços e tempos adequados;

Proposição de atividades que respeitem ritmo, cultura e interesse da criança; Integração do brincar às práticas pedagógicas, promovendo aprendizagem significativa. Brincar é, portanto, um direito que transcende o lazer, sendo essencial para a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados.

Considerações finais

O brincar é um elemento central na educação infantil, sendo uma ponte entre o desenvolvimento natural e a formação escolar. Ele fortalece vínculos, promove criatividade, contribui para a construção da identidade e permite construção de valores sociais.

Investir no brincar é investir em educação de qualidade, preparando sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. A valorização do brincar exige ação conjunta de educadores, famílias e sociedade, garantindo que cada criança tenha oportunidades plenas de exploração, expressão e aprendizagem.

O desafio da educação contemporânea é compreender que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma estratégia pedagógica essencial, capaz de integrar desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, preparando crianças para os desafios do presente e do futuro.

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- CAGLIARI, L. Brincadeiras inclusivas na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2016.

- FONSECA, M.; ALMEIDA, R. O brincar e o desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- HORN, M. G. S. O brincar na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2011.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: ONU, 1989.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

KELLY BORGES DA SILVA

Resumo

Este artigo examina como foi concebida a educação indígena no sistema regular de ensino, que ao ser construído evidenciou nas escolas comuns conteúdos que subjugavam os povos originários, contudo, conforme as legislações que asseguravam os direitos aos indígenas de expressarem sua cultura e serem valorizados por ela, foram sendo promulgadas, houve um avanço significativo nessa questão, corroborando com essa população a fim de que tivesse autonomia acerca da educação a ser desenvolvida em suas comunidades. De natureza qualitativa, o presente estudo objetiva demonstrar como a educação indígena promove a seguridade identitária desse povo de tal modo que suas demandas escolares sejam evidenciadas, possibilitando assim uma perspectiva igualitária e equânime quanto à aprendizagem de cada menino e menina que frequentam as escolas indígenas encontradas no território brasileiro.

Palavras – chave: Educação; Indígena; Colonização; Brasil.

Introdução

Antes da chegada dos portugueses ao território que viria a ser chamado de Brasil, as sociedades indígenas que habitavam essas terras possuíam sistemas educacionais próprios, adaptados às suas necessidades e realidades culturais. A educação indígena estava intrinsecamente ligada à vida cotidiana, à transmissão de conhecimentos ancestrais e à formação integral dos indivíduos dentro de suas comunidades.

Logo, “A educação indígena era eminentemente empírica, consistindo, antes de mais nada, em transmitir através das gerações uma tradição codificada. A escola era o lar e o mato; muito mais importantes as lições do exemplo que as das palavras” (Tobias, 1986, p.27).

Assim, os povos indígenas do Brasil tinham uma profunda conexão com a natureza e uma compreensão holística do mundo ao seu redor com suas práticas educativas baseadas na observação e na participação ativa na vida

comunitária, valorizando a sabedoria dos mais velhos e a vivência coletiva (Nunes, 2009).

Contudo, essa visão educacional foi invalidada pelos colonizadores portugueses, que consideraram os indígenas e todo o modo de perceberem o mundo nas diferentes áreas da vida como subalternos,

Sendo assim, o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los. É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante (Nascimento; Oliveira, 2012, p. 768).

Consequentemente, os povos originários ao longo da temporalidade sofreram discriminação e desigualdades enfrentando múltiplos obstáculos para que políticas estatais fossem estabelecidas, de modo que “[...] cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias [...]” (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 56).

Isso, apenas foi possível devido a persistência dos indígenas quanto as suas convicções, pois “[...] coerentes com suas cosmologias, esses povos mantiveram um modo próprio de educação [...]” (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 55), o que corroborou com a publicação de legislações e com a realização de políticas públicas que possibilitaram o respeito, valorização e implantação de escolas indígenas, preservando a educação da população nativa dos territórios brasileiros.

Diante do exposto, este artigo procurou compreender a educação indígena no contexto da historicidade brasileira, apresentando o seguinte questionamento: Como a educação indígena promove a seguridade identitária deste povo?

A fim de auxiliar na compreensão da problematização, esta produção acadêmica trouxe como objetivos geral e específico respectivamente: reconhecer os povos indígenas como detentores de uma cultura educacional própria que foi invalidada no processo colonizador que ocorreu em solo brasileiro. E apresentar alguns suportes legais que apoiam a educação indígena na atualidade conforme os apontamentos das fontes bibliográficas, base desta investigação.

Como meio de sustentar as ideias postas nos textos deste artigo, utilizou-se da pesquisa de cunho qualitativo porque ela permite “[...] investigar um tema em profundidade [...]” (Gil, 2008, p.114), juntamente a este fato “[...] Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada [...]” (Godoy, 1995, p. 21).

Salienta-se que as reflexões apresentadas têm a intenção de promover outros debates e inferências acerca desta temática, colaborando com a valorização social em relação à cultura, educação e identidade dos povos indígenas que vivem e convivem nos territórios brasileiros.

Os indígenas e o direito a sua versão da história colonizadora

A história em relação aos indígenas por muito tempo foi contada a partir da ótica do colonizador português, “[...] Essa “leitura” da história brasileira sempre relegou às populações indígenas um papel subalterno, secundário, como se esses povos tivessem aceitado a dominação europeia de forma pacífica [...]” (São Paulo, 2023 p. 54). No entanto, essa perspectiva eurocêntrica da história ignorou a complexidade das sociedades indígenas e sua resistência à colonização, visto que os povos indígenas não foram meros coadjuvantes na formação do Brasil, eles resistiram, lutaram e preservaram suas culturas para sobreviver diante da invasão europeia.

Com essa conjuntura, a visão eurocêntrica permeou os referenciais dos currículos das escolas comuns, colocando os europeus como os detentores dos conhecimentos nos diferentes campos, tais como: sociais, políticos, econômicos, educacionais, entre outros. Logo, a Europa, no “[...] século XVI, era a todopoderosa, sobretudo no comando das grandes navegações [...]” (São Paulo, 2023, p. 54).

Isso porque, em 1453, os turcos tomaram Constantinopla e o caminho que os portugueses seguiam para a África não era mais acessível e, como necessitavam dos produtos indianos, principalmente Espanha e Portugal, passaram a perseguir outras trajetórias para que conseguissem voltar às Índias. Cristóvão Colombo, em uma dessas aventuras marítimas, chegou à América que, sem consciência do encontro com essa nova Terra, considerou ter chegado no território indiano (Michelan, 2013).

Inicialmente, os navegadores que estava a serviço dos espanhóis adotaram o termo índio para designar os habitantes que encontraram nesta nova terra e, mesmo após perceberem que estavam em um novo território, chamado de "Novo Mundo", continuaram denominando os que hoje conhecemos por indígenas pela denominação que os caracterizavam como selvagens porque tinham línguas, costumes e modos de vida diferentes daqueles que eram reconhecidos como "civilizados" na Europa da época (Costa; Silva, 2018).

Tempos depois, Pedro Álvares Cabral veio ao encontro das Américas, chegando ao Brasil em 1500, o que foi narrado pelo escritor Pero Vaz de Caminha, o qual relatou acerca “[...] das belezas do lugar, dos animais, do ambiente e do encontro entre os tripulantes e os nativos que os foram visitar no barco. Foi mencionada também a realização da primeira missa rezada nas terras por eles achadas” (São Paulo, 2023, p. 55).

A cartografia portuguesa trouxe imagens de nativos, encarregando-se de reproduzir o padrão do homem “selvagem” e estabelecendo conexões do ameríndio com a barbárie. A representação do índio a iconografia europeia firmou-se, então, classificando-o ora como “bárbaro”, ora como “selvagem” e/ou “antropófago”. Vistos com tais características, os índios tornaram-se indignos de gerenciar suas próprias vidas, criando-se a necessidade de uma tutela física e espiritual (Costa; Silva, 2018, p. 18).

Tais versões foram estabelecidas de forma unilateral, impondo à história do Brasil, que ele foi um território descoberto, mas isso “[...] não constituiu num fato absolutamente novo, pois já se sabia que havia terras ao ocidente da Europa e que em qualquer momento poderiam ser encontradas [...]” (Lemos, 2012, p.

37). E o que se observa nas bibliografias estudadas relatam que o encontro entre portugueses e indígenas estabeleceu uma relação “[...] desigual, desumana e violenta [...]” (São Paulo, 2023, p. 57).

A violência a qual se refere a citação anterior se deu por diferentes vias, entre elas a educacional, não considerando as múltiplas formas que os indígenas possuíam de conceber o ensino e a aprendizagem. O advento da Independência do Brasil trouxe outra versão para os nativos brasileiros e, embora ainda postos como sem inteligência para ter a educação postulado por eles como importante, tanto quanto a dos portugueses, durante o Estado Imperial, os indígenas foram configurados como um símbolo nacional.

Entretanto, os povos originários continuaram sendo exterminados e não colocados como protagonistas da sua história e,

[...] Para se chegar a cumprir este pressuposto ideológico, o Estado Imperial jogou pesado contra os indígenas: perseguições, execuções, destruição das culturas, incorporação de aldeias inteiras na categoria de vilas ou freguesias. Este era o mundo real, e o ideal, aos olhos dos europeus, era aquele trazido por Alencar no papel de seu herói Peri, sempre cordato e submisso ao jugo português[...]” (São Paulo, 2023, p. 63).

A Proclamação da República modificou o cenário do contexto brasileiro com o surgimento do capitalismo, o êxodo rural, o crescimento das cidades e o progresso, forçando o Estado a procurar meios para lidar com os indígenas que ainda persistiam em suas condutas educacionais, culturais e religiosas.

Conforme ocorria o avanço tecnológico, lugares antes não explorados foram surgindo e neles o encontro com a população indígena, sem qualquer contato com outros indivíduos diferentes daqueles de seu grupo eram descobertos, então criou-se uma política indigenista brasileira em 1910, denominada como Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com o propósito “[...] de pacificar e proteger os diversos povos indígenas do Brasil [...]” (Araújo, 2016, p. 1).

Em 1967, a Fundação do Índio (Funai) substituiu o SPI e, “[...] passou a se chamar, em janeiro de 2023, Fundação Nacional dos Povos Indígenas [...]”,

indicando alterações nas políticas públicas voltados aos povos originários do território brasileiro. Esse órgão tem como função “[...] garantir, promover e desenvolver os direitos dos povos indígenas do Brasil [...]”, o que assegura a preservação dos meios e modos que esse povo se relaciona com o mundo em que está e convive (Diaz, 2024).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 preconizou uma nova política aos nativos brasileiros, assegurando direitos cidadãos a essa população, entre eles a educação própria, diferenciada e conforme a identidade de cada comunidade indígena.

Após essa lei, outras legislações foram publicadas coadunando para o reconhecimento dos povos originários como detentores de um processo educacional autêntico que, mesmo por um longo período tenha sido invalidado pelo colonizador, que tomou conta do solo brasileiro, ela sobreviveu, devendo ser respeitada, (re) conhecida e valorizada por toda a sociedade na qual a comunidade indígena se encontra.

A educação indígena como expressão identitária

A Carta Magna dos anos de 1988 afirma que a educação é concebida como “[...] um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1980, art. 205), assegurando aos que são parte da sociedade, entre eles os indígenas, o total acesso a esse bem público, político e social.

Como meio de promover o que se encontra na Constituição Federal, outros textos legais surgiram coadunando com a ideia de que a educação proporciona a formação identitária de uma determinada comunidade, além de lhes fornecer instrumentos para a construção cidadã de cada sujeito que está inserido nesses grupos.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ao enfatizar que tem como objetivo curricular a seguridade destinada a todos os estudantes matriculados no ensino regular brasileiro, a construção dos seus conhecimentos a partir de conteúdos comuns, pretende ofertar uma educação de qualidade em todo o país.

Juntamente a isso coloca que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (Brasil, 1996, art. 26), evidencia o respeito e a valorização para com os povos originários dessas terras, tomadas por muito tempo pelos europeus que aqui chegaram.

Corroborando com a promoção da garantia da expressão identitária desse povo, a eles é ratificado que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, para tanto “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (Brasil, 1996, art. 32 - 79).

No intuito de que o Sistema de Ensino da União, utilizando-se da estratégia de parcerias com agências federais, apoiadoras da cultura que amparam os povos indígenas, criem programas que integram o ensino e a pesquisa, será oferecida uma educação escolar bilíngue, ou seja, que ensine tanto a língua indígena quanto o português e que tenha um viés intercultural, valorizando e respeitando as diferentes culturas dos povos indígenas (Brasil, 1996, art. 78).

Nessa perspectiva foram traçados os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996, art. 78).

O texto supracitado reflete o compromisso que o Brasil possui de transformar o cenário educacional dos povos indígenas por meio de uma política inclusiva que integra ensino e pesquisa e valoriza tanto a diversidade linguística quanto cultural. Essa iniciativa não só busca melhorar a qualidade do ensino para esse povo mas reforça a importância de uma educação que respeite e

fortaleça as identidades e tradições desses grupos, contribuindo para a construção de uma sociedade plural e justa.

Destarte, todas essas proposições foram subsidiando o fortalecimento da identidade cultural e a inclusão dos povos indígenas no sistema educacional nacional e, com a mesma intenção o Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2001 institucionalizou um capítulo dedicado à educação dos povos originários, apresentando a oferta desta ação a esta população, estabelecendo as diretrizes e os objetivos/ metas a serem alcançados.

O PNE estabeleceu diretrizes para a ratificação das concepções educacionais indígenas, garantindo autonomia e participação ativa na área escolar e, entre as metas postas neste documento, está a oferta de programas educacionais para todo o Ensino Fundamental, respeitando a diversidade cultural e linguística das comunidades da população nativa brasileira.

Para isso, assegura-se que as escolas indígenas tenham autonomia tanto na construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) quanto na administração dos recursos financeiros destinados às suas escolas, promovendo um ensino de qualidade e que caminhe ao encontro das especificidades desse povo (Brasil, 2001).

Outro aspecto dessa política educacional foi a criação da categoria de escola indígena, que buscou formalizar um modelo que esteja atrelado ao ensino regular, mas caracterizado pela perspectiva intercultural e bilíngue, permitindo que os povos indígenas tenham uma educação comum alinhado às suas tradições e necessidades.

Essa iniciativa visa consolidar um sistema de ensino que valorize a cultura indígena e proporcione uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que facilita sua regularização junto aos sistemas de ensino (Brasil, 2001).

Além disso, o Plano Nacional de Educação prevê a implementação de programas específicos e a criação de linhas de financiamento para viabilizar a educação em territórios indígenas. Nesse contexto, a União e os Estados têm a responsabilidade de equipar as escolas com materiais didático-pedagógicos básicos, como bibliotecas e videotecas, além de adaptar programas já existentes no Ministério da Educação para atender melhor à comunidade indígena (Brasil, 2001).

Ainda, destaca-se o reconhecimento da carreira do magistério do povo originário que para fortalecer a educação nessas comunidades, o Plano atribuiu aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade de profissionalizar e valorizar os professores indígenas. Isso inclui a criação de uma categoria específica para esses educadores e a implementação de programas contínuos de formação, garantindo que estejam formados e capacitados para atender às necessidades de seus estudantes de maneira eficaz, equânime e que os potencialize culturalmente (Brasil, 2001).

Por fim, o PNE estabelece um mecanismo de monitoramento e avaliação periódica da implementação dessas políticas, em colaboração com os sistemas de ensino e a sociedade civil. Estados e Municípios devem elaborar seus próprios planos decenais baseados nas diretrizes nacionais, assegurando a efetividade das ações propostas e a continuidade do desenvolvimento da educação indígena no Brasil (Brasil, 2001).

Conclusão

Diante do exposto, é possível compreender que a educação indígena no Brasil passou por um processo histórico marcado por imposições e tentativas de apagamento cultural, mas que, apesar disso, os povos originários resistiram e mantiveram suas práticas educativas tradicionais.

A perspectiva eurocêntrica imposta desde a colonização brasileira buscou deslegitimar os saberes indígenas, impondo um modelo educacional baseado nos modelos que se tinham na Europa. Entretanto, essa população manteve sua perspectiva educacional, garantindo a continuidade e o fortalecimento da identidade cultural de sua comunidade ao longo do tempo.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a subsequente implementação de outras legislações que asseguram o direito à educação específica e diferenciada para os povos indígenas, foi possível reconhecer a importância de um ensino que respeite suas cosmologias, línguas e modos próprios de aprendizagens.

Dessa forma, outras legislações foram aparecendo no contexto nacional como forma de fortalecer a valorização da cultura e a educação indígena na sociedade em que esse sujeito vive e convive. Esses textos legais podem ser verificados na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que estabeleceu, entre outras

ações, o estudo da História dos povos originários como forma de conhecer e reconhecer as contribuições dos indígenas na construção social do Brasil.

O Plano Nacional de Educação do ano de 2001, surgiu configurando-se como um marco para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Assim, garantiu autonomia, financiamento adequado, formação docente e mecanismos de avaliação, portanto o PNE contribui para o fortalecimento da identidade indígena e para a autonomia dessas comunidades.

Diante do exposto, evidencia-se que a educação indígena no Brasil tem sido fortalecida por um conjunto de políticas e diretrizes que buscam garantir não apenas o acesso ao ensino, mas também o respeito à identidade, cultura e língua dos povos originários.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, juntamente com o Plano Nacional de Educação, estabeleceram um arcabouço normativo que reconhece a educação indígena como um direito fundamental e um elemento essencial para a preservação e valorização dessas comunidades.

A implementação de escolas indígenas bilíngues, a autonomia na construção dos Projetos Político Pedagógicos e a valorização dos professores indígenas são passos importantes para consolidar um modelo educacional que atenda às especificidades desses povos. No entanto, para que essas políticas sejam efetivas, é preciso o compromisso contínuo dos órgãos governamentais e da sociedade na garantia de sua aplicação prática e no monitoramento dos avanços e desafios dessa modalidade educacional.

Assim, a educação indígena se reafirma como um instrumento de resistência e empoderamento, permitindo que os povos originários mantenham vivas suas tradições e, ao mesmo tempo, participem ativamente do contexto social e político do país. O fortalecimento dessa educação, portanto, representa um avanço significativo na construção de uma sociedade plural e inclusiva, propícia à diversidade cultural e a promoção do respeito à identidade indígena.

Logo, a luta pela valorização da educação desses homens, mulheres, crianças e jovens reflete a resistência dessa população e a necessidade de garantir a preservação de sua história e cultura, coadunando com a ideia de que a educação indígena, mais do que um instrumento de aprendizagem, é um dos meios para a manutenção dos povos originários.

Por fim, é necessário que as políticas públicas continuem avançando no sentido de garantir o respeito e a valorização do que advém da educação indígena, promovendo a inclusão dos saberes dessa comunidade nos currículos escolares, assegurando que esses sujeitos sejam protagonistas na condução de seus processos educativos.

Dessa forma, deve haver o reconhecimento do direito educacional como um elemento importante para a heterogeneidade cultural e a construção de um território potente, igualitário e equânime aos indígenas, favorecendo suas expressões e modos de ser e sentir o mundo em que estão mantendo seus direitos de exercerem a cidadania e agirem criticamente no meio em que convivem.

Referências

ARAÚJO, Rayane Barreto de. Imprensa e História: a crise do SPI e a violação dos direitos indígenas narradas pelo Jornal do Brasil (1966-1968). In: Entre o local e o global - XVII Encontro de História da Anpuh- Rio, 2016, Nova Iguaçu. **Anais do XVII Encontro de História da Anpuh- Rio**. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2016. p. 1-8.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 55–75, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 16 fev. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso: 14 jan. 2025.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. SILVA, Giovani José da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. São Paulo: Autêntica Editora, 2018. *E-book*. p.Capa. ISBN 9788551303214. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551303214/> Acesso: 19 fev. 2025.

DIAZ, Luccas. O papel da Funai, de sua criação até os dias de hoje. Entenda por que o órgão foi classificado como "anti-indígena" nos últimos anos e quais são as promessas daqui para frente. 2024. **Guia do Estudante**. Disponível em:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/o-papel-da-funai-de-sua-criacao-ate-o-governo-bolsonaro> Acesso: 14 jan. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2008. 26. ed. - São Paulo: Atlas.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. 1995. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/20595> Acesso: 06 fev. 2025.

LEMOS, Maria Teresa Torinio Britees. Novo mundo, novos termos. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. 2012.

MICHELAN, Kátia Brasilino. **CEUTA, PARA ALÉM DA TERRA DOS MOUROS**: A fabricação histórica de um marco do império português (século XV e início do XVI). Tese - Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b2c8b137-9b7f-4cb8-80b5-8bd32089361b/content> Acesso: 21 jan. 2025.

NUNES, Antonietta d’Aguiar. Educação indígena no Brasil antes da chegada dos europeus. **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772007_52776b8bb0b0a555e132f5f279b9d69f.pdf Acesso: 16 fev. 2025.

NASCIMENTO, Rita Gomes de. OLIVEIRA, Luiz Antonio de. **ROTEIRO PARA UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: NOTAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA INDIGENISTA E EDUCACIONAL**. **Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/> Acesso: 20 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Currículo da cidade** : povos indígenas : orientações pedagógicas. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – 2. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-indigenas-orientacoes-pedagogicas/> Acesso: 05 jan. 2025.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: IBRASA, 1986.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA

LUCIENE BEZERRA PEREIRA

RESUMO

A escola desempenha um papel fundamental na construção de uma cultura inclusiva, ao garantir o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Uma educação inclusiva valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo, combatendo preconceitos e práticas discriminatórias. Para isso, é essencial que a escola adote políticas pedagógicas que favoreçam a equidade e a participação ativa de todos no processo educacional. A formação continuada dos profissionais da educação, o uso de recursos pedagógicos adaptados e o trabalho colaborativo entre professores, famílias e especialistas são pilares indispensáveis. Além disso, é necessário que o currículo seja flexível e aberto às múltiplas formas de aprender. A inclusão não é apenas a inserção de alunos com deficiência, mas uma transformação profunda da cultura escolar, que deve acolher e valorizar cada sujeito em sua singularidade. A escola inclusiva promove a convivência entre diferentes, fortalecendo valores como solidariedade, empatia e justiça social. Dessa forma, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham voz e vez.

Palavras-chave: Inclusão, Diversidade, Educação.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada por uma diversidade crescente de culturas, saberes, identidades e formas de ser e viver. Nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente repensar o papel da escola como um espaço não apenas de transmissão de conhecimentos, mas também de formação cidadã, respeito às diferenças e promoção da equidade. A construção de uma cultura inclusiva

no ambiente escolar vai além da simples inserção de alunos com deficiência ou necessidades específicas nas salas de aula regulares. Ela implica uma profunda transformação da estrutura, das práticas pedagógicas, das atitudes e da própria filosofia educacional. A escola precisa, portanto, assumir o compromisso ético e político de garantir a todos os estudantes o direito de aprender, conviver e se desenvolver em um ambiente que acolha suas particularidades e valorize a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo.

A inclusão, nesse sentido, não deve ser encarada como um favor ou uma concessão, mas como um direito inalienável. O conceito de inclusão escolar está diretamente ligado aos princípios de justiça social, democracia e igualdade de oportunidades. Para que a cultura inclusiva se consolide, é fundamental que todos os envolvidos na comunidade escolar – gestores, professores, alunos, famílias e funcionários – estejam engajados e sensibilizados para atuar de forma colaborativa, respeitosa e proativa. É preciso romper com paradigmas excludentes que, durante muito tempo, marginalizaram e invisibilizaram estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, bem como aqueles oriundos de contextos de vulnerabilidade social, cultural ou econômica.

A escola inclusiva é aquela que reconhece que todos os alunos são diferentes – e que essa diferença não é um obstáculo, mas sim uma oportunidade de crescimento coletivo. A valorização da diversidade demanda a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, o uso de recursos didáticos acessíveis e a formação continuada dos profissionais da educação. O planejamento escolar precisa estar alicerçado em metodologias que contemplem diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, proporcionando múltiplas formas de acesso ao conhecimento. Além disso, é necessário repensar a avaliação, de modo que ela não seja um instrumento de exclusão, mas uma ferramenta de acompanhamento e incentivo ao desenvolvimento individual de cada aluno.

Nesse processo de transformação, o papel do professor é central. Ele deve ser um mediador sensível, capaz de identificar e responder às necessidades de seus alunos com criatividade, empatia e compromisso ético. Também é imprescindível o apoio da equipe gestora e dos profissionais de apoio pedagógico, como psicopedagogos, intérpretes, cuidadores e profissionais especializados, quando necessário. A atuação em rede, envolvendo diferentes

setores da sociedade, como saúde, assistência social e organizações comunitárias, contribui significativamente para o fortalecimento das práticas inclusivas na escola.

Outro fator crucial é o envolvimento das famílias. O diálogo constante entre escola e comunidade fortalece os vínculos, promove a confiança e favorece a construção de um ambiente mais acolhedor e participativo. As famílias devem ser vistas como parceiras no processo educativo e não apenas como receptoras de decisões. A escuta ativa, o respeito à cultura familiar e o estímulo à participação são elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A cultura inclusiva não se constrói da noite para o dia. Ela é fruto de um processo contínuo, que exige reflexão, comprometimento, revisão de práticas e, acima de tudo, coragem para romper com modelos ultrapassados de ensino. Trata-se de uma caminhada coletiva, permeada por desafios, mas também repleta de possibilidades transformadoras. A escola que se propõe a ser inclusiva precisa estar aberta ao novo, disposta a aprender com o outro e a se reinventar constantemente. É preciso compreender que a inclusão beneficia a todos: ao acolher as diferenças, a escola amplia sua capacidade de ensinar, de formar cidadãos conscientes e de construir uma sociedade mais justa, solidária e humana.

Por fim, cabe destacar que uma cultura inclusiva na escola não se resume a adaptações físicas ou curriculares, mas envolve uma mudança profunda de valores, crenças e atitudes. Trata-se de uma nova maneira de olhar para o outro – não como alguém a ser tolerado ou ajustado, mas como um sujeito pleno de direitos, saberes e potencialidades. O compromisso com a inclusão é, portanto, um compromisso com a dignidade humana, com a democracia e com a construção de um mundo onde todos possam viver e aprender com respeito, equidade e liberdade.

DESENVOLVIMENTO

A construção de uma cultura inclusiva na escola exige muito mais do que mudanças pontuais no currículo ou na infraestrutura física. Trata-se de uma reformulação profunda nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos profissionais

da educação e na forma como a escola se relaciona com os estudantes, suas famílias e a comunidade. O primeiro passo é reconhecer que todos os alunos têm direito a aprender e a se desenvolver, independentemente de suas características individuais. A escola deve abandonar qualquer forma de padronização que limite ou exclua aqueles que não se encaixam em um modelo tradicional de ensino. Isso inclui não apenas alunos com deficiência, mas também estudantes com dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento, questões sociais complexas ou que vêm de contextos culturais diversos. A inclusão, portanto, não é uma ação voltada a um grupo específico, mas um compromisso com a diversidade humana em todas as suas formas.

É importante entender que a inclusão não significa nivelar todos por baixo, nem ignorar as diferenças, mas sim reconhecer que cada aluno aprende de forma única e que o papel da escola é criar condições para que todos tenham acesso ao conhecimento. Isso exige práticas pedagógicas que valorizem a escuta ativa, o protagonismo dos estudantes, a utilização de múltiplas linguagens e estratégias de ensino diferenciadas. Os professores devem ser preparados para adaptar suas metodologias, identificar barreiras à aprendizagem e buscar soluções criativas para garantir a participação de todos. A formação inicial e continuada dos educadores é, nesse sentido, essencial. Eles precisam ser capacitados não apenas em conteúdos específicos, mas também em temas como direitos humanos, justiça social, neurodiversidade e práticas antidiscriminatórias.

Além do corpo docente, a gestão escolar tem papel central na promoção de uma cultura inclusiva. É responsabilidade dos gestores criar um ambiente escolar acolhedor, investir em formação, incentivar o trabalho coletivo e garantir que todos os alunos sejam respeitados em sua dignidade. A cultura inclusiva começa na forma como a escola se organiza, comunica e define suas prioridades. Escolas que promovem a participação democrática, o diálogo constante e a valorização das diferenças são mais propensas a desenvolver ambientes educacionais saudáveis, em que todos se sintam pertencentes e seguros para aprender.

Outro aspecto fundamental está na relação da escola com as famílias. A cultura inclusiva só se sustenta quando há uma parceria efetiva entre a instituição e os responsáveis pelos alunos. A escola deve acolher as famílias

com escuta, respeito e transparência, promovendo espaços de diálogo em que as vozes de todos sejam ouvidas. É importante entender que as famílias possuem saberes importantes sobre seus filhos e podem contribuir ativamente no processo educativo. No entanto, ainda existem muitas barreiras na comunicação entre escola e família, principalmente quando se trata de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas. Superar essas barreiras é um desafio que demanda empatia, paciência e compromisso com a equidade.

A inclusão também exige uma mudança de mentalidade. Muitas vezes, práticas excludentes são reproduzidas inconscientemente, baseadas em preconceitos arraigados ou visões reducionistas sobre o que é “normal” ou “aceitável”. Por isso, é fundamental que toda a comunidade escolar esteja envolvida em processos formativos e reflexivos, que promovam a consciência crítica e o enfrentamento das discriminações. A escola não pode compactuar com atitudes capacitistas, racistas, machistas, lgbtfóbicas ou classistas. Ela deve ser um espaço de resistência e transformação social, onde valores como respeito, empatia e solidariedade sejam vividos no cotidiano.

A construção de uma cultura inclusiva também passa pela reformulação do currículo escolar. O currículo deve ser pensado a partir de uma perspectiva plural, que considere as diferentes realidades dos estudantes e promova o conhecimento como algo acessível, significativo e contextualizado. Um currículo inclusivo valoriza as experiências prévias dos alunos, respeita as diferenças culturais e propõe uma abordagem interdisciplinar, em que o conhecimento não esteja fragmentado, mas sim conectado à vida e aos desafios contemporâneos. É necessário que os conteúdos programáticos contemplem, por exemplo, as contribuições de pessoas com deficiência, de povos indígenas, da população negra, das comunidades LGBTQIA+, entre outros grupos historicamente excluídos do saber escolar. Isso contribui para o reconhecimento da identidade de cada estudante e fortalece o sentimento de pertencimento, essencial para a aprendizagem e para a formação cidadã.

Nesse contexto, o uso de tecnologias assistivas pode ser um grande aliado na inclusão educacional. Ferramentas como leitores de tela, softwares de comunicação alternativa, pranchas de símbolos, materiais adaptados e recursos digitais interativos facilitam o acesso ao conteúdo por parte dos alunos que

enfrentam barreiras na comunicação, na mobilidade ou na compreensão. No entanto, é importante frisar que a tecnologia, por si só, não garante a inclusão. Ela precisa estar inserida em um projeto pedagógico coerente, articulada às práticas do professor e à realidade dos estudantes. O uso consciente e criativo da tecnologia deve ser planejado com base nas necessidades reais da turma, evitando o risco de reforçar a exclusão por meio do uso inadequado ou limitado desses recursos.

A avaliação também é um ponto sensível quando se fala de inclusão. Por muito tempo, a escola utilizou a avaliação como um mecanismo de seleção e exclusão, classificando os alunos segundo padrões de desempenho padronizados e inflexíveis. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo, formativo e personalizado. Ela precisa considerar o ponto de partida de cada aluno, seus avanços, suas dificuldades e suas potencialidades. Avaliar de forma inclusiva é valorizar o esforço, o engajamento, a superação de desafios e a participação ativa no processo de aprendizagem. É preciso romper com a lógica meritocrática que transforma a avaliação em uma competição, e assumir uma postura mais humana, ética e pedagógica.

A promoção da inclusão nas escolas também depende de políticas públicas eficazes e do compromisso do poder público em garantir os direitos educacionais de todos. Isso inclui investimentos na formação docente, na contratação de profissionais de apoio, na adequação dos espaços físicos, na produção de materiais acessíveis e no fortalecimento da gestão democrática. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já avançou em muitos aspectos. No entanto, a realidade escolar ainda revela muitas lacunas entre a teoria e a prática. É preciso que os princípios legais se concretizem no cotidiano das escolas, com ações efetivas e sustentadas.

Por fim, é essencial destacar que a construção de uma cultura inclusiva é um processo contínuo, que exige escuta, empatia e disposição para aprender com o outro. A escola não pode ser um espaço neutro ou alheio às desigualdades sociais. Pelo contrário, ela deve se posicionar como um agente transformador, que combate a exclusão e promove a justiça social. A inclusão

não é um projeto isolado ou uma moda passageira, mas um princípio ético que deve orientar todas as dimensões do fazer educativo. Construir uma cultura inclusiva é, em última análise, construir uma escola mais humana, mais democrática e mais comprometida com a dignidade de todos os seus sujeitos.

Outro ponto que merece destaque é a importância da formação continuada dos profissionais da educação como elemento central na consolidação da cultura inclusiva. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente quando confrontados com situações que envolvem deficiências específicas, dificuldades de aprendizagem ou transtornos do neurodesenvolvimento. A formação continuada deve ir além de simples treinamentos técnicos; ela precisa provocar reflexões profundas sobre os conceitos de inclusão, equidade, alteridade e os próprios pressupostos da prática pedagógica. É essencial que os educadores compreendam que não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de construir relações, escutar histórias, perceber subjetividades e agir com sensibilidade e ética. A presença de cursos, seminários, oficinas e grupos de estudos dentro da escola pode funcionar como espaços de troca de experiências, de apoio mútuo e de crescimento profissional.

Além disso, a inclusão escolar não pode ser compreendida de forma isolada, como se o processo educativo acontecesse desconectado das demais estruturas sociais. A exclusão que ocorre dentro da escola reflete, muitas vezes, uma exclusão mais ampla, presente nas relações econômicas, culturais e políticas da sociedade. A escola inclusiva, portanto, precisa dialogar com outros setores, como a saúde, a assistência social e a cultura, para garantir uma rede de apoio que realmente acolha as múltiplas necessidades dos estudantes. É imprescindível que haja políticas intersetoriais articuladas, capazes de integrar esforços e recursos para promover a inclusão de forma mais ampla, efetiva e sustentável. Crianças e adolescentes que enfrentam múltiplas vulnerabilidades – seja por deficiência, pobreza, violência ou discriminação – necessitam de uma atenção ainda mais cuidadosa e integrada.

A afetividade também deve ser valorizada no contexto da educação inclusiva. A relação afetiva entre professores e alunos, entre colegas e entre os próprios membros da comunidade escolar, constitui a base sobre a qual se constrói um ambiente de confiança, acolhimento e respeito mútuo. O

desenvolvimento de vínculos afetivos positivos pode ser decisivo para a permanência e o sucesso escolar de muitos estudantes, especialmente daqueles que se sentem à margem do processo educacional. O afeto, longe de ser um elemento secundário, é um componente essencial da aprendizagem, pois potencializa o engajamento, a autoestima e o sentimento de pertencimento. Uma escola inclusiva é aquela que cuida dos afetos, que reconhece a dor do outro e que se compromete com a construção de relações justas e solidárias.

Além do mais, é importante reconhecer e valorizar o protagonismo dos próprios estudantes nos processos de inclusão. A escola deve estimular a participação ativa dos alunos em decisões pedagógicas, em projetos colaborativos, em práticas de convivência e em iniciativas que fortaleçam o respeito às diferenças. A escuta do estudante deve ser um princípio orientador do fazer pedagógico, pois cada voz traz consigo um universo de vivências, percepções e contribuições. O protagonismo estudantil não se resume à liderança formal ou ao destaque acadêmico, mas se expressa também nos gestos cotidianos de solidariedade, nas interações interpessoais e na capacidade de refletir criticamente sobre o mundo. Dar espaço para que todos os estudantes se expressem e influenciem a dinâmica da escola é uma forma concreta de vivenciar a inclusão.

O enfrentamento ao bullying e às diversas formas de violência simbólica e física no ambiente escolar também deve ser uma prioridade na promoção da cultura inclusiva. Muitos alunos são alvos de exclusão, hostilidade ou rejeição por não corresponderem a padrões hegemônicos de aparência, comportamento ou desempenho. O bullying, além de provocar sofrimento psicológico, compromete seriamente o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos estudantes. A escola precisa adotar políticas claras de prevenção e intervenção, baseadas em valores de empatia, respeito e justiça. Campanhas educativas, rodas de conversa, mediação de conflitos e práticas restaurativas são estratégias eficazes para construir um clima escolar mais acolhedor e seguro para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma cultura inclusiva no espaço escolar não é uma tarefa simples, tampouco imediata. Trata-se de um processo contínuo, coletivo e desafiador, que exige o comprometimento ético, político e pedagógico de toda a comunidade escolar. Promover a inclusão é, antes de tudo, reconhecer a dignidade de cada ser humano, valorizando suas singularidades e respeitando suas necessidades. A escola, como principal instituição social responsável pela formação de indivíduos e pela consolidação de valores democráticos, precisa assumir a inclusão como parte central de sua missão. Mais do que um dever legal, é uma exigência moral e um compromisso com a justiça social.

As práticas excludentes ainda persistem em muitas instituições, refletindo padrões históricos de segregação, preconceito e negação de direitos. Combater essas práticas requer mais do que boa vontade; exige ações concretas, investimento em formação, revisão de currículos, mudança de mentalidades e engajamento em políticas públicas sérias. A inclusão escolar não pode ser vista como um projeto assistencialista ou emergencial, mas sim como um modelo permanente de educação que acolhe a diversidade como valor e princípio educativo. É preciso abandonar de vez a lógica da homogeneização, que tanto prejudicou gerações inteiras de estudantes, e adotar uma postura pedagógica aberta, plural e afetiva.

Nesse sentido, a inclusão se torna uma ferramenta poderosa de transformação social. Ao incluir, a escola educa para o respeito, para o diálogo e para a convivência com o diferente. Forma cidadãos mais empáticos, críticos e solidários, capazes de atuar no mundo com responsabilidade e sensibilidade ética. Ao promover ambientes em que todos se sintam pertencentes, a escola não apenas melhora os índices de aprendizagem e permanência, mas também contribui para a construção de uma sociedade menos desigual e mais justa. O estudante que se sente acolhido e reconhecido tem mais chances de desenvolver todo o seu potencial e de construir relações saudáveis com o conhecimento, com os colegas e com o mundo.

As famílias, por sua vez, devem ser consideradas parceiras indispensáveis na consolidação de uma cultura inclusiva. A escuta das experiências familiares, a valorização de suas contribuições e o estímulo à participação ativa nos processos escolares são elementos fundamentais para que a inclusão se concretize de forma efetiva. A escola precisa estar aberta ao

diálogo com a comunidade, entendendo que a construção de um espaço educacional inclusivo não se faz de forma isolada, mas sim em rede, com a colaboração de diferentes agentes sociais.

A afetividade, o acolhimento e o respeito às subjetividades também devem ser pilares dessa nova cultura escolar. Não há inclusão verdadeira sem o cuidado com os vínculos humanos. É preciso olhar para cada estudante como sujeito de direitos, de desejos, de histórias e de sonhos. Criar espaços seguros, afetivos e estimulantes é condição essencial para que todos possam aprender com dignidade. A escola precisa garantir, acima de tudo, que ninguém se sinta invisível, inadequado ou excluído.

Além disso, a escola deve se manter vigilante contra todas as formas de opressão e discriminação. O combate ao capacitismo, ao racismo, à lgbtfobia, ao machismo e às desigualdades sociais deve ser parte integrante de seu projeto pedagógico. Uma escola verdadeiramente inclusiva não tolera a exclusão em nenhuma de suas expressões e trabalha ativamente para desconstruir os preconceitos que ainda permeiam o cotidiano escolar. Para isso, é necessário cultivar uma cultura de paz, de escuta, de empatia e de valorização do outro como legítimo e merecedor de respeito.

Portanto, as considerações finais sobre o papel da escola na construção de uma cultura inclusiva apontam para a urgência de transformar o modelo educacional vigente, aproximando-o de uma visão mais humana, democrática e comprometida com os direitos de todos. A inclusão escolar não é um fim, mas um caminho de luta, aprendizagem e transformação. Cabe à escola ser esse espaço onde as diferenças não geram exclusão, mas sim enriquecimento coletivo. Onde cada aluno possa se ver, se expressar, aprender e ser respeitado. Onde a diversidade seja celebrada e transformada em potência educativa.

A cultura inclusiva começa com pequenas atitudes: uma escuta atenta, uma adaptação pedagógica, um olhar que acolhe, uma palavra que encoraja, uma ação que transforma. Ao multiplicar essas atitudes no cotidiano, a escola se torna verdadeiramente inclusiva – não por decreto, mas por convicção. E ao fazer isso, ela cumpre seu papel social mais nobre: formar pessoas capazes de conviver, aprender e construir um mundo melhor para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. ***A imagem no ensino da arte***. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BENJAMIN, Walter. ***Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura***. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular***. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil***. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

CUNHA, Nilda Alves da. ***A arte como experiência: dimensões estéticas na educação infantil***. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Naide Silveira. ***Educação Infantil e Arte: experiências estéticas na primeira infância***. Curitiba: Appris, 2016.

KRAMER, Sonia. ***A infância e sua singularidade: crianças, saberes e experiências***. 2. ed. São Paulo: Papius, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ***Educação infantil: fundamentos e métodos***. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Márcia. ***A linguagem artística na educação infantil: expressividade e imaginação na construção do conhecimento***. Campinas: Papius, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

AS RELAÇÕES ENTRE A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO E A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

PRISCILA LOPES PRADO BELKO²

RESUMO: Esse trabalho aborda a importância da intervenção do psicopedagogo nas dificuldades de aprendizagem, devido aos obstáculos existentes na discussão sobre as variações das dificuldades e o modo como ocorre sua identificação. Sendo assim, o docente precisa estar em constante busca por novos conhecimentos a fim de que a aprendizagem aconteça para os alunos, independente das necessidades e limitações encontradas, cabendo ao psicopedagogo a função de auxiliar, nesses casos de dificuldade, na busca por novos métodos de intervenção que visem o alcance da qualidade no processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Para tanto, objetivou-se identificar as contribuições do psicopedagogo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, permitindo a observação de que a caracterização das dificuldades de aprendizagem, perceptíveis em espaços educacionais, com professores e psicopedagogos trabalhando juntos de modo a intervir na formação do estudante a partir de uma proposta construída de forma conjunta, objetivando a ludicidade e contextualização dos conceitos estudados na escola.

Palavras-chave: Intervenção Psicopedagógica. Ensino Público. Qualidade.

INTRODUÇÃO

As intervenções psicopedagógicas passaram a auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula, contribuindo para a aprendizagem por meio de enfoques pedagógicos, ou seja, observando as maneiras como o estudante compreende o que estuda e revelando a abrangência de suas percepções, implicando na variação de eixos de estruturas que interferiam na aprendizagem, desde os aspectos emocionais e afetivos, até sociais e políticos (JOHNSON, 2013).

² E-mail: pribelko@outlook.com

As causas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, assim como as dificuldades encontradas para entender os conteúdos trabalhados na escola, deixam de ser responsabilidade do professor para receber cuidados do psicopedagogo, profissional que trabalha em função das variáveis que podem rever o processo e não apenas da limitação como justificativa para a não aprendizagem (FAGALI, 2012).

Diante desta realidade, a problematização deste estudo foi elaborada a partir do questionamento: “Como o psicopedagogo contribuiu para a qualidade no ensino das escolas públicas?”.

Com este estudo objetivou-se identificar as contribuições do psicopedagogo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas. Como objetivos específicos, destacam-se: relacionar os problemas de aprendizagem nas escolas públicas; caracterizar as possíveis intervenções psicopedagógicas em ambientes escolares; identificar as práticas pedagógicas adotadas a partir do trabalho conjunto entre o psicopedagogo e o docente.

A relevância do estudo justifica-se na necessidade de considerar o psicopedagogo como o profissional que pode orientar o professor a relacionar-se com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, a medida que identifica as potencialidades e limitações da criança, orientando o professor no trabalho em sala de aula, para que o aluno restabeleça seus vínculos com o saber, desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

Para tanto, o método utilizado para a fundamentação é o descritivo das características de um determinado fenômeno, a partir de uma pesquisa diagnóstica, por analisar os motivos que direcionarão uma determinada situação. Quanto ao procedimento técnico, caracteriza-se como uma pesquisa de revisão sistemática em torno do tema a partir de artigos científicos publicados no período de 2012 a 2022, que abordam a temática estudada.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

As reflexões docentes norteiam o trabalho em sala de aula às intervenções que permitem acompanhar os estudantes conforme sua trajetória, seus desenvolvimentos, identificando as conquistas e progressos, tal como os pontos a serem trabalhados e as dificuldades, elevando a orientação do

professor para conduzir o aluno a superar qualquer obstáculo e alcançar uma evolução própria, além de permitir que o docente reconheça suas próprias formas de trabalho, assim como as defasagens em sua profissão que precisam ser vencidas (GREGG, 2012).

A partir desse novo olhar para a necessidade de intervir na aprendizagem do aluno, proporcionando meios que facilitem e incentivem o desenvolvimento pleno de suas funções humanas, o papel do psicopedagogo torna-se fundamental para que as lógicas de uma avaliação sejam revertidas, integrando a relação entre professores e alunos de modo que o docente assuma um compromisso com a turma a fim de garantir a qualidade do ensino, independente das dificuldades ou das realidades da criança, considerando as diversidades culturais, econômicas e sociais que cada um apresenta na sala de aula (ANTUNES, 2012).

Nesse contexto, o trabalho do psicopedagogo não vai auxiliar na intervenção às dificuldades de aprendizagem, devido à necessidade do profissional em receber orientação docente, assim como dos alunos são mediados pelo professor e pelos profissionais especialistas em transtornos, desvios e dificuldades que o docente não pode intervir sozinho (FAGALI, 2012).

A necessidade de intervenção de um psicopedagogo nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a fim de auxiliar no trabalho do professor, por meio da identificação dos bloqueios dos alunos e as formas como driblar tais situações, surgiu através dos movimentos sociais e filosóficos, em busca de novos registros históricos sobre as práticas didáticas e pedagógicas escolares, explicando a relação de ambas com as demandas e aspirações sociais (REBELO, 2014).

A princípio, o psicopedagogo tem a tarefa de administrar os conflitos e ansiedades dos grupos com um trabalho preciso, identificar e mediar as principais dificuldades de ensino aprendizagem dos indivíduos, propor e organizar projetos de prevenção, expor os papéis e tarefas dos grupos de maneira clara e objetiva, criar exercícios entre as pessoas a fim do alcance da autonomia (respeitando o direito de todos), criar espaços de escuta entre todos os envolvidos (de alunos aos pais; dos colaboradores aos consumidores; dos empregados aos gestores) e supervisionar a aprendizagem na seleção, recrutamento e formação das pessoas (SACRAMENTO, 2014).

O psicopedagogo não desenvolve métodos e estratégias de ensino (este papel é do pedagogo), tampouco diagnostica distúrbios de personalidade e comportamento (papel desempenhado pelo psicólogo); o psicopedagogo trabalha a pessoa chamada de gerente da realidade em questão (na escola, por exemplo, o gerente é o professor), ou seja, sua transformação a fim de enxergar no sujeito uma possibilidade de aprender, direcionando à construção da aprendizagem, pois quando há parcerias há crescimento, logo, aumento de conhecimentos (ANTUNES, 2012).

Deste modo, além de entender as causas que impedem ou dificultam o aprender humano, o psicopedagogo também precisa identificar o meio em que o sujeito com dificuldades de aprender está inserido, relacionando, quando possível, os problemas de aprendizagem à realidade social, investigando a estrutura do sujeito, suas transformações ao longo do tempo e as influências do meio em seu processo de aprender (SACRAMENTO, 2014).

O entendimento de tais aspectos, que determinam as transformações do indivíduo, exigem do psicopedagogo conhecer e entender a aprendizagem, bem como as influências emocionais, sociais, pedagógicas e orgânicas que interferem no aprender humano. Sendo assim, as áreas de estudo da psicopedagogia podem ser caracterizadas em dimensões do desenvolvimento, considerando o processo de aprendizagem emocional, lógico, cognitivo, motivação social, familiar e pedagógico (OLIVEIRA, 2015).

Portanto, o profissional especializado na psicopedagogia permite que ocorra a intervenção no processo de ensino-aprendizagem, através de técnicas e métodos que intencionam o encontro de soluções de aprendizagem dentro das instituições de ensino.

Por meio de um trabalho em conjunto com a equipe escolar, o psicopedagogo mobiliza a construção de uma aprendizagem, buscando condições adequadas que evitem o rompimento com o ensino devido a falhas no processo, objetivando facilitar a aprendizagem ou desconstruir práticas ineficazes, através de sua intervenção profissional (BERNARDI, 2014).

O psicopedagogo encontra muitos desafios para realizar as intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem, pois sua formação depende de uma identidade singular que reúna qualidade, habilidades e competências

para atuar dentro das escolas, em parceria com a comunidade e, principalmente, com os professores.

Dentro do ambiente escolar, o psicopedagogo ainda pode intervir nos problemas para desenvolvimento das crianças com atuação na orientação dos pais sobre as dificuldades das crianças, além de colaborar com a direção no entrosamento entre os envolvidos na escola e auxiliar os professores nas questões pedagógicas. Outro fator é a intervenção na dinâmica familiar, realizando interações a fim de promover situações que caracterizem um bom relacionamento entre as famílias para auxiliar o desenvolvimento das funções humanas da criança com problemas e dificuldades de aprendizagem (SOUZA, 2016).

O psicopedagogo precisa assumir um compromisso diante das transformações que a escola precisa sofrer a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja reorganizado e os métodos educativos redefinidos. Sua investigação para identificar os problemas de aprendizagem dentro da escola permite determinar as causas dos transtornos, elevando as chances de evitar que os alunos apresentem dificuldades irreversíveis para aprender (SACRAMENTO, 2014).

O psicopedagogo precisa estar atento às características multidisciplinares que envolvem a escola e o meio, observando as relações sociais, culturais e orgânicas do sujeito, a fim de identificar as concepções da escola, do aluno e do processo de ensino-aprendizagem, elaborados por meio de uma reflexão realizada em conjunto com os elementos que compõe a escola, norteados todas as ações à aprendizagem significativa (SOUZA, 2016).

A qualidade e eficiência no trabalho do psicopedagogo podem ser identificadas quando mudanças são observadas na escola, desde os momentos de intervenção nos problemas de aprendizagem, até a melhora nas condições, recursos e ensino, com professores e equipe gestora procurando realizar trabalhos preventivos, reconhecendo as possibilidades de lacunas e falhas dentro do processo de ensino-aprendizagem (GREGG, 2012).

O psicopedagogo, portanto, busca respostas no ambiente escolar para entender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, reconhecendo as falhas de ensino, mas procurando intervir nos problemas, não apontando culpados. Juntamente com uma equipe que envolve profissionais da saúde à relação com

familiares, o psicopedagogo procura diagnosticar o problema e elaborar respostas, sem utilizar meio prontos para justificar ações similares, conhecendo o aluno e verificando sua realidade para, então, determinar se existe um transtorno mais grave ou problemas de aprendizagem que exigem uma intervenção mais simples (SACRAMENTO, 2014).

A QUALIDADE DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS

O desenvolvimento do sujeito aprendiz dentro do ambiente escolar depende da relação entre o espaço físico de aprendizagem com a comunidade participativa, além de uma gestão capacitada para uma administração organizada, eficiente e sistemática, ou seja, a promoção de uma educação de qualidade depende de fatores internos e externos relacionados que objetivem a aprendizagem e evolução dos sujeitos envolvidos (JUNIOR, 2014).

Sendo o novo paradigma a implementação de uma escola participativa que visa a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a proposta é pela superação das limitações no contexto escolar voltadas à complexidade, atribuindo uma dinâmica direcionada e dimensionada que utiliza a participação da comunidade a seu favor para a construção de uma realidade de mundo capaz de superar as perspectivas de todos os envolvidos nos processos educativos (RODRIGUES, 2013).

As dimensões do processo de ensino-aprendizagem são múltiplas, devendo ser considerados os aspectos humanos, técnicos, culturais, políticos e sociais, ligando o ser humano às expressões passíveis de entendimento, cabendo ao processo um dinamismo que acompanha o desenvolvimento, não sendo possível a separação de ambos os elementos de modo a preservar as práticas didáticas e metodológicas que objetivam a qualidade do ensino, sem esquecer-se da necessidade de serem integradas e sistêmicas (SAVIANI, 2012).

Neste contexto, a aprendizagem é uma maneira pela qual o sujeito adquire conhecimento motivado interiormente pelas características pertencentes ao meio que está inserido, por meio da curiosidade individual e exteriormente com o auxílio de meios, como o professor. A aprendizagem depende das ações dos alunos, devendo ser valorizadas e estimuladas constantemente pelos

condutores, mas possíveis apenas com a ação do sujeito que está sofrendo o processo (BORDENAVE E PEREIRA, 2015).

Sendo assim, as ideias de um ensino de qualidade estão voltadas à realização de ações políticas e práticas, formando estudantes capacitados para além da contribuição com o crescimento e progresso do país. Neste contexto, a realidade educacional pode ser alterada o tempo todo de acordo com a consciência de seus participantes quanto à necessidade de suas atuações para a produção de uma melhoria na qualidade de ensino (JUNIOR, 2014).

Portanto, na escola, o profissionalismo significativo é percebido quando há mais iniciativa e inovação, uma maior troca de ideias e conhecimentos entre a equipe, levando ao reconhecimento da responsabilidade de cada pessoa no processo educativo, de modo que os professores e toda equipe escolar busquem sempre por uma qualidade e excelência no ensino, de modo que o discente seja favorecido, assim como todos os envolvidos na aprendizagem.

Uma política educacional de qualidade apresenta iniciativas estruturadas, que objetivem o desenvolvimento de todos os alunos, envolvendo habilidades críticas e características autônomas, sem exclusões. Dentre as políticas educacionais que enfatizam estas necessidades no ensino público, as normativas e diretrizes que embasam a educação propõem um conjunto progressivo de aprendizagem, proporcionando aos alunos meios para uma formação completa. O conhecimento só pode ser conquistado por meio da interioridade, captados após o acúmulo de informações que são processadas e assimiladas a fim de responder às situações ou problemas encontrados cotidianamente (SAVIANI, 2012).

AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Atualmente, a escola caracteriza-se pela formação de sujeitos críticos, criativos e participativos nas transformações sociais e na tomada de decisões que pode alterar o curso de qualquer situação real dos homens. A integração que ocorre entre as pessoas dentro de uma instituição de ensino permite que a aprendizagem aconteça de maneira dinâmica, construída por meio de ações

reflexivas que permitem o direcionamento à conquista por novos conhecimentos, enriquecendo os saberes do aluno e do professor (GREGG, 2012).

A mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem do aluno revela o fortalecimento discente, permitindo que ocorra a potencialização de suas habilidades de modo que a autoestima faça parte da aprendizagem, elevando as chances do aluno aprender na escola, pois quando existe a valorização dos saberes, conhecimentos e habilidades do estudante, a tendência é que seu rendimento seja maior, reflexo do otimismo e interesse por aprender (JOHNSON, 2013).

Portanto, cabe ao professor acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, incentivando-os de modo que os sentimentos de fracasso estejam distantes e a criança consiga superar qualquer situação adversa às suas habilidades, buscando sempre o crescimento pessoal, ultrapassando as dificuldades que surgirem ao longo do caminho (GREGG, 2012).

Porém, quando as habilidades discentes apresentam-se limitadas, além do esperado para as faixas etárias, faz-se necessário a busca por diagnósticos mais precisos, realizados por profissionais, a fim de que o professor receba orientações para realizar um trabalho significativo no processo de ensino-aprendizagem (FAGALI, 2012).

Diante desta realidade nas instituições escolares, cada vez mais comuns, surgiu a atuação dos psicopedagogos, intencionando orientar o que poderia ser feito para reverter o fracasso escolar, analisando e explorando as dificuldades dos alunos em dimensões variadas, observando as relações entre as vivências reais dos estudantes e as limitações de aprendizagem que surgiam em sala de aula, permitindo que o aluno compreenda os conceitos estudados na escola de maneira consistente e significativa, desenvolvendo as habilidades e trabalhando as competências (OLIVEIRA, 2015).

Quando o psicopedagogo identifica uma dificuldade de aprendizagem, a intervenção é elaborada por meio de técnicas que podem remediar os problemas, através do desenvolvimento de atividades que estimulam a construção da autonomia e independência da criança, relacionando as formas de aprendizagem. Sendo assim, o psicopedagogo tem a responsabilidade de auxiliar os sujeitos com dificuldade de aprender a encontrarem suas

potencialidades, de modo a articular as habilidades à superação das limitações (GREGG, 2012).

Dentre aos maiores problemas que interferem no processo de aprendizagem dos alunos, as dificuldades na interpretação, compreensão e assimilação de textos, a ausência de compreensão discente nos enunciados dos problemas, a demora em associar as operações matemáticas mais simples, como adição e subtração de fatores. Os estudantes, geralmente, não conseguem concluir a elaboração de textos, a análise de leituras e os cálculos matemáticos. Essas ausências podem não ter ligação apenas com o desinteresse, a preguiça e desmotivação, mas à apresentação dificuldade de aprendizagem nas disciplinas, considerando contextos de aprendizagem tradicionais, sem dinamismo, contextualização ou ludicidade (REBELO, 2014).

A aprendizagem depende de informações enriquecidas, a fim de permitir a concentração nas relações, e não na memorização. A aprendizagem ocorre, de fato, quando permite associações com o cotidiano, facilitando a compreensão dos conceitos ensinados, respeitando o tempo do aprendiz, ocorrendo gradualmente, dependendo da organização e integração dos conceitos estudados à realidade discente (ANTUNES, 2012).

Neste contexto, as situações de aprendizagem lúdicas, como jogos, oficinais e brincadeiras, adotados em sessões de intervenção psicopedagógica caracterizam-se como um instrumento fundamental no trabalho com conflitos, ansiedades e questões que podem interferir na aprendizagem do estudante.

Diante desta realidade, as metas para uma proposta de intervenção psicopedagógica devem considerar: auxiliar os professores com a prática pedagógica, buscando dinamizar as estratégias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem; propor um espaço de reflexão dos professores para que ocorra a adoção de estratégias de ensino, voltadas à aprendizagem por meio de situações lúdicas, de modo que o estudante aprenda de maneira significativa e as dificuldade de aprendizagem sejam superadas; alcançar resultados satisfatórios no desenvolvimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem, a partir da orientação aos professores em relação às práticas educativas adotadas para o trabalho em sala de aula (BERNARDI, 2014).

A percepção efetiva-se por meio da prática, sendo assim, a intervenção do psicopedagogo pode ocorrer com os docentes, realizando-se atividades como

oficinas, de modo que a multiplicação da situação de aprendizagem aconteça, posteriormente em sala de aula. Ou seja, a partir do trabalho do psicopedagogo com uma atividade lúdica com os professores, simulando uma aprendizagem direcionada às habilidades curriculares, o docente realiza a reelaboração dos objetivos e estratégias utilizadas, aplicando-as com seus estudantes, de acordo com as reflexões realizadas em grupo e as necessidades discentes (FAGALI, 2012).

Após as reflexões, o psicopedagogo pode sugerir a realização de oficinas com os professores, a fim de direcioná-los a uma proposta de aprendizagem lúdica, contextualizada e significativa. Após as atividades com o psicopedagogo e o grupo docente, cada professor adotaria a estratégias que trabalhe conceitos relacionados ao desenvolvimento do raciocínio lógico, a capacidade de percepção, os processos de leitura e escrita, a interpretação de textos a partir da contextualização, entre outras possibilidades, considerando a faixa etária dos grupos de estudantes (JOHNSON, 2013).

O psicopedagogo, neste contexto, pode realizar a avaliação do encontro, organizando as ideias dos professores e auxiliando-os na construção de estratégias de aprendizagem, além de elaborar os objetivos das oficinas, juntamente com os professores, focando na adoção de práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa dos alunos (FAGALI, 2012).

Para as oficinas, a intervenção psicopedagógica pode direcionar os professores à realização de gincanas, ocorrendo de maneira lúdica no desenvolvimento da cooperação e competitividade sadia, além de estimular o raciocínio, a capacidade de percepção e interação dos participantes. A intenção seria desmistificar a aprendizagem como algo complexo e sem aplicação (SACRAMENTO, 2014).

O interessante ao professor, nesta atividade lúdica que intenciona a percepção das dificuldades de aprendizagem, seria propor que as duplas vencedoras da rodada aguardassem, enquanto a disputa ocorreria entre aqueles que não conseguiram finalizar a proposta da gincana, oportunizando uma nova rodada de atividades, a fim de que ocorra a motivação ao sujeito pelo alcance dos objetivos, caracterizando-se como uma disputa invertida de resultados (JOHNSON, 2013).

Nesta atividade, o professor consegue identificar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, conforme sua participação repete-se, sem evidenciar esta avaliação aos alunos, evitando a desmotivação do grupo. Ao grupo de alunos deverá ser afirmando que, àqueles que não conseguem realizar as propostas da gincana, tenham uma nova chance, intencionando a participação de todos no alcance de resultados positivos (ANTUNES, 2012).

Após a realização desta oficina com os professores, o psicopedagogo fará a intervenção direcionando as discussões acerca das percepções docentes na realização da atividade, levando em consideração os níveis de dificuldade, o tempo da atividade e as possibilidades de multiplicação da oficina em sala de aula, com os alunos, a fim de identificar possíveis situações mais graves de dificuldades de aprendizagem (JOHNSON, 2013).

Ao professor, vale ressaltar que esta atividade pode acontecer em algumas aulas, durante aproximadamente duas horas diárias, sem exceder o tempo, a fim de que a oficina não se limite a uma brincadeira com fim em si mesma (GREGG, 2012).

A sugestão de multiplicação da oficina em sala de aula deve contar com a participação do psicopedagogo, acompanhando as atividades sem intervir no desenvolvimento em sala de aula, apenas observando as estratégias docentes adotadas. A intervenção seguirá com os professores em encontros posteriores, buscando discussões que direcionem o professor à reflexão sobre a eficácia ou não da oficina para seus estudantes (SOUZA, 2016).

As intervenções psicopedagógicas podem repetir-se com os professores após a realização das oficinas, de modo que o grupo de professores reflita acerca dos resultados alcançados, bem como a necessidade de reelaboração de alguma estratégia que seja percebida como ineficaz durante o acontecimento da oficina. As oficinas podem ocorrer em momentos diferentes do processo de ensino-aprendizagem, situação que permite o encontro entre os professores e psicopedagogo em diferentes momentos (FAGALI, 2012).

A finalização da intervenção ocorre quando os professores participantes realizarem a oficina e identificarem o desenvolvimento dos alunos quanto às dificuldades de aprendizagem. Neste momento, as discussões e reflexões direcionam para o final do projeto, sempre ressaltando a importância de

sequência com propostas de aprendizagens lúdicas, a fim de que o aluno aprenda de maneira significativa (OLIVEIRA, 2015).

CONCLUSÃO

Diante do crescente número de alunos com rendimento abaixo do esperado na educação pública, apresentando dificuldades com leitura, escrita, interpretação de textos, cálculos e conceitos diversos, dentro da proposta curricular, a atuação do psicopedagogo pode auxiliar aos sujeitos com dificuldades de aprendizagem no desenvolvimento da autoestima, quando existe a valorização de suas realizações, descobertas por meio de atividades que se caracterizam como instrumento no entendimento das limitações do aluno, estimulando a contextualização dos conceitos estudados na escola.

Os procedimentos sugeridos como intervenção psicopedagógica relacionaram às práticas docentes, a fim de que ocorra a reflexão das necessidades dos alunos, seguida da adoção de estratégias lúdicas na aprendizagem, baseando-se na concepção da educação como um processo relacional, que depende da interação dos alunos, dos professores e da equipe escolar, de modo que o estímulo pela aprendizagem aconteça de maneira natural, desmistificando o processo de ensino-aprendizagem como algo complexo.

Neste contexto, a proposta de intervenção psicopedagógica apresenta-se como uma oportunidade de reflexão crítica, oportunizando aos professores a construção de uma estratégia específica, adotando-se a oficina como uma situação de aprendizagem que permita identificar alunos com maiores dificuldades de assimilação de conceitos simples, dentro das habilidades curriculares trabalhadas na educação.

A intervenção pode acontecer após a realização das oficinas, proporcionando aos professores, juntamente com o psicopedagogo, uma avaliação das estratégias adotadas, os resultados da aprendizagem por meio oficina e as possíveis reconsiderações, a partir de situação percebidas como ineficazes para um determinado aluno ou um grupo. Estas oficinas favorecem a mediação do professor na aprendizagem, revelando o fortalecimento discente, permitindo que ocorra a potencialização de suas habilidades de modo que a

autoestima faça parte da aprendizagem, elevando as chances de aprender, pois quando existe a valorização dos saberes, conhecimentos e habilidades do aluno, a tendência é que seu rendimento seja maior.

Além disso, a participação coletiva dos alunos em uma situação lúdica não permite que ocorram exclusões, de modo que o professor observa as dificuldades, enquanto os estudantes estão direcionados à participação na atividade, sem perceberem as limitações dos colegas, diante de uma intervenção docente nas estratégias adotadas na tarefa.

Portanto, a simplificação de algumas práticas docentes contribui para a manutenção da aprendizagem em sala de aula, reduzindo os casos de alunos com dificuldades mais graves nas disciplinas curriculares. Porém, a transformação da prática educativa não se esgota na realização de uma mudança ou adoção de uma única estratégia lúdica, mas depende do trabalho em equipe, entre professores e psicopedagogos, de modo que as ações docentes sejam pautadas em reflexões e sustentadas por intervenções psicopedagógicas, sempre que necessário, visando o desenvolvimento discente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **O cérebro humano e a educação**. 21ª ed. Florianópolis: CEITEC, 2012.

BERNARDI, J. **Transtorno de Aprendizagem: O que é? Como intervir?**. 9ª ed. Jundiaí, Paco Editora, 2014.

BORDENAVE J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FAGALI, E. Q. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GREGG, M. V. **O processo de aprendizagem e a prática escolar**. 9ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.

JOHNSON, D.J. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais**. Tradução Marília Zanella Sanvincente. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2013.

JUNIOR. C. S. **A Escola Pública como local de trabalho**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, M. Â. C. **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco**. 1ª ed. Curitiba: IBPEX, 2015.

REBELO, J. A. **Dificuldades de Aprendizagem: as suas relações com problemas emocionais**. 2ª ed. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia, 2014.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola a escola necessária**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SACRAMENTO, I. **Dificuldades de Aprendizagem**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 18ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, A. R. M. Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. **Dissertação de Mestrado**. Campinas: FE/UNICAMP, 2016. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pee/a/9XfnzhdCDQTgGmf4G6CNZpb/?lang=pt>>.

Acesso em: 15/01/2022.

INCLUSÃO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RAIMUNDA DE SOUSA LIMA

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da inclusão escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco na garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência. Fundamentado em autores como Mantoan (2003), Mittler (2003), Glat e Pletsch (2012), Carvalho (2004), Aranha (2001), Freire (1996), além da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o estudo discute o papel da escola e do professor na efetivação da inclusão.

Os resultados apontam que, apesar dos avanços legais e pedagógicos, persistem desafios relacionados à formação docente, recursos pedagógicos, preconceitos e barreiras atitudinais. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva requer compromisso coletivo, formação continuada, investimento em recursos e valorização da diversidade como princípio educativo.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Ensino Fundamental; Diversidade; Desafios; Possibilidades.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios contemporâneos da educação, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, período em que se consolidam aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Nesse momento, a escola tem papel essencial na construção de bases que permitirão a continuidade do processo educativo.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão vai além da simples presença do estudante com deficiência na escola, pois implica em participação plena, condições de aprendizagem e reconhecimento da diversidade como valor educativo. Nesse sentido, cabe destacar que a escola inclusiva não é apenas um espaço que recebe alunos, mas que também adapta-se constantemente para atender a todos.

A legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva, sendo a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/1996) os principais marcos. Além disso, documentos como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), consolidam princípios de equidade e valorização da diversidade.

Como lembra Booth e Ainscow (2002), a inclusão deve ser vista como um movimento ético e político de eliminação de barreiras, e não apenas como a inserção de estudantes em turmas regulares.

Assim, este artigo busca analisar os principais desafios e possibilidades da inclusão escolar nas séries iniciais, discutindo práticas pedagógicas, políticas públicas e perspectivas que favoreçam a aprendizagem de qualidade para todos, conforme orienta a BNCC (2017).

INCLUSÃO COMO PROCESSO SOCIAL E EDUCACIONAL

Mittler (2003) defende que a inclusão é um processo contínuo, e não um objetivo final. Para ele, não basta garantir acesso físico à escola; é necessário modificar práticas pedagógicas, currículos e mentalidades.

Glat e Pletsch (2012) complementam ao afirmar que a inclusão depende fortemente da formação docente. Professores inseguros ou despreparados tendem a reproduzir práticas excludentes, muitas vezes sem perceber.

Para Ainscow (1997), a inclusão exige que se repensem as estruturas escolares, incluindo avaliações mais flexíveis, ambientes colaborativos e recursos que ampliem a participação de todos.

ESCOLA INCLUSIVA E CURRÍCULO FLEXÍVEL

Mantoan (2003) destaca que a escola inclusiva deve romper com o modelo tradicional baseado na homogeneização. É necessário que o currículo seja flexível, adaptável e aberto a múltiplas formas de ensinar e aprender.

Carvalho (2004) acrescenta que inclusão não é apenas colocar alunos diferentes juntos, mas oferecer condições para participação ativa.

Rodrigues (2006) enfatiza que o currículo deve ser pensado de modo a garantir o direito de aprender, e não apenas o direito de estar na escola. Nesse sentido, adaptações curriculares se tornam estratégias indispensáveis para possibilitar o acesso de todos aos conteúdos.

DIMENSÃO CULTURAL DA INCLUSÃO

Aranha (2001) lembra que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também cultural. Mudar práticas exige enfrentar preconceitos e promover valores de respeito e solidariedade.

Sassaki (2009) reforça que a inclusão só se efetiva quando se promove uma mudança de mentalidade, onde a diversidade passa a ser reconhecida como parte natural da vida em sociedade.

A BNCC E A DIVERSIDADE

A BNCC (2017) reforça que a diversidade deve ser contemplada no planejamento pedagógico. Suas competências gerais incluem a valorização da diversidade cultural, social e humana como condição essencial para a formação integral dos estudantes.

Vygotsky (1997) oferece um olhar importante: para ele, a aprendizagem acontece nas interações sociais. Isso significa que as diferenças não são obstáculos, mas oportunidades de crescimento mútuo.

Freire (1996), por sua vez, lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”, destacando a importância do diálogo e da participação ativa de todos no processo educativo.

DESAFIOS DA INCLUSÃO NAS SÉRIES INICIAIS

Apesar dos avanços legais e teóricos, persistem obstáculos significativos:

- ✓ **Formação docente insuficiente** – muitos professores ainda não tiveram contato com conteúdos práticos sobre inclusão durante sua formação inicial. A formação continuada aparece como necessidade urgente (GLAT; PLETSCH, 2012).
- ✓ **Escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos** – materiais adaptados, tecnologias assistivas e apoio especializado nem sempre estão disponíveis, especialmente em escolas públicas (BERSCH, 2017).
- ✓ **Barreiras atitudinais e preconceito** – a mudança cultural ainda caminha lentamente. Muitas vezes, colegas, professores ou famílias têm dificuldade em reconhecer a diferença como riqueza (CARVALHO, 2004).
- ✓ **Desafios de gestão escolar** – falta de políticas claras de acompanhamento, ausência de projetos pedagógicos inclusivos e dificuldades de articulação com famílias (MANTOAN, 2003).

Possibilidades de uma escola inclusiva

Por outro lado, também existem experiências positivas:

- ✓ **Metodologias ativas** (BACICH; MORAN, 2018), como projetos, jogos cooperativos e aprendizagem por investigação, favorecem o protagonismo dos alunos.
- ✓ **Currículos flexíveis** permitem respeitar os ritmos de aprendizagem sem exclusões (RODRIGUES, 2006).

- ✓ **Tecnologias assistivas** como softwares de leitura de tela, materiais em braile e jogos digitais adaptados possibilitam participação efetiva (BERSCH, 2017).
- ✓ **Trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade** amplia o apoio ao aluno (ARANHA, 2001).
- ✓ **Index for Inclusion** de Booth e Ainscow (2002) é uma proposta que auxilia escolas a refletirem sobre barreiras e potencialidades da inclusão.

O papel do professor

O professor é peça-chave nesse processo. Freire (1996) reforça que educar é um ato político, exigindo postura crítica e compromisso com a justiça social.

Segundo Nóvoa (2009), o professor precisa assumir-se como intelectual transformador, que não apenas ensina, mas que também aprende constantemente no diálogo com seus alunos e colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental é um processo em constante construção. Apesar das dificuldades relacionadas à formação docente, recursos pedagógicos e preconceitos, há também um conjunto de práticas e políticas que apontam para avanços significativos.

A efetivação da inclusão exige políticas públicas consistentes, investimento em formação continuada, acesso a recursos e tecnologias assistivas, além do engajamento coletivo de toda a comunidade escolar.

Mais do que cumprir legislações, é preciso cultivar uma cultura escolar inclusiva, onde a diversidade seja reconhecida como fonte de aprendizado e enriquecimento mútuo. A escola, nesse sentido, deve ser compreendida como espaço de justiça social, cidadania e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: CEDI, 2017.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2002.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? Rio de Janeiro: WVA, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2009.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

O IMPACTO DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

RENATA DE FATIMA OLIVEIRA BEREZA

Resumo

Este estudo investiga o impacto dos transtornos de aprendizagem no desempenho acadêmico de estudantes nas disciplinas de História e Geografia. A pesquisa busca identificar as dificuldades cognitivas e comportamentais que esses alunos enfrentam, analisando como essas dificuldades afetam sua capacidade de compreender e interagir com os conteúdos dessas áreas do conhecimento. A inclusão desses alunos no ambiente escolar exige a adaptação das metodologias de ensino, estratégias pedagógicas e avaliação, de modo a promover um aprendizado mais eficaz e inclusivo. O estudo propõe alternativas metodológicas que consideram as especificidades dos alunos com transtornos de aprendizagem, visando otimizar o ensino e favorecer a equidade no aprendizado.

Palavras-chave: transtornos de aprendizagem, História, Geografia, inclusão escolar, metodologias de ensino.

Introdução

O impacto dos transtornos de aprendizagem no ensino de disciplinas como História e Geografia é um tema que exige uma análise detalhada e multidimensional, dado o seu alcance nas práticas pedagógicas e nas experiências de aprendizagem dos estudantes. Esses transtornos, que englobam uma série de dificuldades cognitivas e comportamentais, têm repercussões significativas nas áreas do conhecimento que dependem de uma compreensão crítica, espacial e temporal, como ocorre nesses campos do saber. A História, enquanto disciplina que propõe a reflexão sobre os processos históricos e suas implicações no presente, exige que os alunos consigam estabelecer conexões entre fatos, contextos e interpretações. Já a Geografia,

com seu foco no espaço geográfico e nas interações entre o ambiente e os seres humanos, demanda uma habilidade de leitura do mundo que ultrapassa as habilidades puramente cognitivas, englobando também aspectos de percepção e análise espacial.

Nos últimos anos, a inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem no ambiente educacional tem se tornado um ponto crucial no desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais eficazes e adaptáveis. Isso implica não apenas em adaptar os conteúdos e as formas de ensino, mas também em repensar as avaliações e os recursos utilizados. A escola, enquanto espaço de formação, precisa compreender as especificidades desses alunos, proporcionando um ambiente que respeite suas limitações e, ao mesmo tempo, fomenta o seu crescimento intelectual e pessoal. No entanto, a inclusão escolar é um desafio complexo, que envolve a capacitação dos profissionais de educação, a adequação dos currículos e a criação de estratégias que permitam uma aprendizagem significativa, sem que o aluno se sinta marginalizado ou incapaz de alcançar os objetivos propostos pelas disciplinas. No caso de História e Geografia, as dificuldades específicas relacionadas aos transtornos de aprendizagem podem se manifestar de formas variadas, como na dificuldade de estabelecer relações entre datas, lugares, eventos históricos e os conceitos geográficos que envolvem análise espacial, interpretação de mapas e compreensão de fenômenos naturais e humanos. Esses alunos podem encontrar obstáculos não apenas na memorização de fatos, mas também na capacidade de construir uma narrativa coerente que conecte os elementos do saber. Além disso, a complexidade dos conteúdos dessas disciplinas, que frequentemente exigem habilidades de abstração, interpretação crítica e análise de diferentes fontes de informação, pode ser um desafio adicional. A crescente evidência de que os transtornos de aprendizagem impactam diretamente o desempenho escolar desses alunos evidencia a necessidade urgente de repensar o modelo educacional. A estrutura tradicional de ensino, que se baseia fortemente na transmissão unilateral de informações e na avaliação de conhecimentos por meio de métodos convencionais, muitas vezes não atende às necessidades desses estudantes. É necessário um movimento em direção a métodos de ensino mais dinâmicos, interativos e personalizados, que reconheçam a diversidade cognitiva presente nas salas de aula. Nesse contexto,

as tecnologias digitais, os recursos multimodais e os métodos alternativos de avaliação ganham relevância, pois permitem que o aluno experimente o aprendizado de forma mais concreta e adaptada às suas próprias habilidades e desafios.

A compreensão da intersecção entre transtornos de aprendizagem e o ensino de História e Geografia, portanto, exige uma abordagem que vá além da simples identificação de dificuldades. É preciso considerar as condições pedagógicas, os recursos disponíveis e as metodologias que podem facilitar a aprendizagem desses alunos. O professor, ao assumir o papel de mediador do conhecimento, deve estar preparado para identificar as necessidades individuais de seus alunos, utilizando estratégias que proporcionem uma experiência educacional mais inclusiva e equitativa. A personalização do ensino, aliada a uma avaliação contínua e formativa, pode proporcionar aos alunos com transtornos de aprendizagem a oportunidade de superar as barreiras cognitivas e alcançar seu pleno potencial no aprendizado dessas disciplinas. Esse estudo visa, assim, explorar como os transtornos de aprendizagem afetam o ensino e o desempenho dos alunos em História e Geografia, com o objetivo de propor alternativas pedagógicas que favoreçam a inclusão, o engajamento e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Ao focar nos métodos de ensino e nas práticas de avaliação, busca-se construir um panorama que possa contribuir para a criação de um ambiente educacional mais justo, acessível e eficaz para todos os alunos, independentemente de suas dificuldades cognitivas.

Dificuldades Comuns nessas Disciplinas

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes em determinadas disciplinas estão intimamente relacionadas a diversos fatores cognitivos, emocionais e pedagógicos. No contexto educacional, é recorrente a observação de estudantes que apresentam desafios em matérias como matemática, ciências e língua portuguesa, o que pode ser atribuído a uma série de questões, como o estilo de aprendizagem, o método de ensino e as próprias características individuais dos alunos. A compreensão dos mecanismos subjacentes a essas dificuldades é essencial para a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes, que promovam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e

acessível. De acordo com Piaget (2001), o desenvolvimento cognitivo dos estudantes é progressivo e depende de fatores internos e externos que influenciam diretamente sua capacidade de lidar com determinados conteúdos. Esses fatores podem ser de ordem afetiva, como o medo de falhar, ou cognitiva, como a dificuldade em compreender conceitos complexos de uma disciplina, resultando em uma barreira significativa para o aprendizado. Um dos principais desafios encontrados em disciplinas como matemática é a abstração, que requer a capacidade de realizar operações mentais complexas, muitas vezes sem uma aplicação imediata na vida cotidiana do estudante. De acordo com Skemp (1989), a matemática não é apenas um conjunto de fórmulas e regras, mas uma linguagem lógica que exige raciocínio abstrato. Para muitos alunos, especialmente aqueles com transtornos de aprendizagem, essa abstração pode se tornar um obstáculo significativo. Em sua pesquisa, Skemp destaca que a falta de compreensão dos fundamentos básicos da matemática pode gerar uma dificuldade acumulada ao longo dos anos, tornando o processo de aprendizado cada vez mais desafiador. Além disso, a abordagem tradicional de ensino, muitas vezes centrada no professor, pode não ser suficiente para engajar todos os estudantes, uma vez que nem todos aprendem da mesma maneira ou no mesmo ritmo (Freire, 1996).

Nas disciplinas de ciências, as dificuldades podem estar relacionadas à falta de conexão entre a teoria e a prática, uma vez que muitos conceitos científicos são abstratos e exigem a construção de um conhecimento empírico, que, para alguns estudantes, pode ser desafiador. Segundo Moran (2000), a dificuldade dos alunos em entender fenômenos naturais e processos científicos muitas vezes é causada pela ausência de experimentação prática, que tornaria o aprendizado mais tangível. Isso implica a necessidade de uma pedagogia que integre teoria e prática, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda dos conceitos, por meio de atividades que estimulam a investigação e a reflexão. No entanto, essa abordagem exige uma mudança significativa nos métodos de ensino, além de recursos que nem sempre estão disponíveis nas escolas.

A língua portuguesa, por sua vez, apresenta suas próprias dificuldades, especialmente em relação à gramática e à interpretação de textos. A complexidade das regras gramaticais, aliada à interpretação de textos literários

e não literários, pode gerar confusão entre os estudantes, especialmente os que apresentam dificuldades cognitivas ou transtornos de aprendizagem, como a dislexia. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem da linguagem está intimamente ligada ao contexto social e cultural do estudante, e dificuldades nesse processo podem ser atribuídas a barreiras na interação social ou na mediação do professor. A dislexia, por exemplo, é um transtorno que afeta diretamente a habilidade de leitura e escrita, tornando o aprendizado da língua portuguesa uma tarefa árdua para os alunos afetados. Nesse contexto, é essencial que os educadores adotem práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem as particularidades de cada aluno, proporcionando apoio individualizado.

Além dos fatores cognitivos e emocionais, o ambiente escolar desempenha um papel crucial na superação das dificuldades encontradas nas disciplinas. A falta de recursos didáticos, o pouco incentivo à participação dos alunos e a sobrecarga de conteúdo são aspectos que podem dificultar o aprendizado de disciplinas mais desafiadoras. Segundo Almeida e Freire (2012), a infraestrutura da escola e a qualidade do material pedagógico são determinantes para o sucesso do processo educativo. Em muitas escolas, o ensino é centrado em métodos expositivos, nos quais o professor transmite conhecimento de forma unilateral, sem considerar as necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem muitas vezes não é eficaz, especialmente para estudantes que necessitam de estratégias mais dinâmicas e interativas para superar suas dificuldades.

Portanto, as dificuldades comuns enfrentadas pelos alunos em disciplinas como matemática, ciências e língua portuguesa não podem ser explicadas por um único fator, mas por um conjunto complexo de variáveis que envolvem tanto o estudante quanto o contexto educacional. Para superar essas dificuldades, é fundamental que os educadores adotem uma abordagem pedagógica inclusiva, que leve em consideração as necessidades individuais de cada aluno e utilize recursos didáticos que tornem o aprendizado mais acessível. Além disso, é necessário que as políticas educacionais sejam direcionadas para a capacitação dos professores, a melhoria da infraestrutura escolar e o incentivo à participação ativa dos alunos, criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento das competências necessárias para o aprendizado dessas disciplinas.

Métodos Alternativos de Ensino e Avaliação

Os métodos alternativos de ensino e avaliação têm ganhado destaque nas discussões educacionais, especialmente diante das limitações dos modelos tradicionais que, por vezes, não atendem adequadamente às diversidades de aprendizagem dos estudantes. A crítica ao sistema convencional de ensino, que privilegia a transmissão passiva de conteúdo e a avaliação através de exames padronizados, tem gerado um movimento crescente em busca de práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um processo de construção conjunta do conhecimento, onde o estudante deixa de ser apenas um receptor passivo de informações e passa a ser protagonista de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, os métodos alternativos de ensino visam superar as barreiras do ensino tradicional, promovendo uma abordagem mais dinâmica, interativa e adaptada às necessidades e características de cada aluno.

Uma das principais características dos métodos alternativos é o foco na aprendizagem ativa, que coloca o aluno no centro do processo educacional. Isso significa que, ao invés de se limitar ao ensino de conteúdo teórico, o educador busca proporcionar ao estudante uma experiência de aprendizado mais prática, baseada na resolução de problemas, na experimentação e na pesquisa. Moran (2000) afirma que a aprendizagem ativa, que pode ocorrer por meio de projetos, estudos de caso e atividades práticas, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e a aplicação do conhecimento em situações reais. Nesse contexto, o aluno é estimulado a buscar respostas, questionar, refletir e, principalmente, a aprender de forma autônoma. O papel do professor, portanto, deixa de ser o de um mero transmissor de conteúdo e passa a ser o de um facilitador da aprendizagem, que orienta e apoia o aluno em sua jornada de descoberta.

A utilização de métodos alternativos também está diretamente relacionada à avaliação do desempenho do estudante. Tradicionalmente, a avaliação é vista como uma ferramenta de mensuração do conhecimento adquirido, muitas vezes por meio de provas escritas que privilegiam a memorização e a reprodução de conteúdos. Contudo, a avaliação no contexto dos métodos alternativos vai além

da simples mensuração de conhecimentos, buscando entender o processo de aprendizagem como um todo. Segundo Perrenoud (2000), a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, que visa identificar as dificuldades e os avanços dos alunos, orientando-os no processo de construção do conhecimento. Nesse modelo, a avaliação se torna uma prática pedagógica, que permite ao professor ajustar suas estratégias de ensino conforme as necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais efetivo.

Entre os métodos alternativos de avaliação, destaca-se a avaliação formativa, que se caracteriza pela observação contínua do aluno durante o processo de aprendizagem, sem a pressão de uma avaliação final. Essa prática permite que o educador compreenda de maneira mais precisa o desenvolvimento do aluno, identificando suas dificuldades e seus progressos em tempo real. No entanto, como afirma Oliveira (2004), a avaliação formativa exige que o professor tenha um conhecimento profundo do aluno e seja capaz de perceber, a partir das suas respostas e ações, as áreas que precisam ser trabalhadas com mais atenção. Essa abordagem pode ser complementada por outras formas de avaliação, como portfólios, autoavaliação e avaliação entre pares, que incentivam a reflexão crítica do estudante sobre seu próprio aprendizado e o de seus colegas.

A utilização de métodos alternativos de ensino e avaliação também implica a adoção de uma abordagem mais colaborativa e inclusiva, onde a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos é respeitada. Vygotsky (1998) destaca a importância do ambiente social no processo de aprendizagem, sugerindo que o conhecimento é construído de forma conjunta, em interação com os outros. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa, que envolve atividades em grupo e o compartilhamento de ideias, pode ser uma estratégia pedagógica eficaz dentro dos métodos alternativos. Ao trabalhar em grupo, os alunos têm a oportunidade de expor suas opiniões, aprender com as diferentes perspectivas e desenvolver habilidades sociais e de comunicação, fatores essenciais para sua formação integral. A avaliação, por sua vez, também pode ser realizada de maneira coletiva, em que o desempenho de cada aluno é analisado não apenas de forma individual, mas também em função da interação com os colegas e da contribuição para o trabalho em equipe.

A tecnologia tem desempenhado um papel fundamental na implementação dos métodos alternativos de ensino e avaliação, proporcionando novas ferramentas e recursos que tornam o processo educativo mais dinâmico e acessível. A utilização de plataformas digitais, jogos educativos, vídeos e outras tecnologias tem possibilitado o desenvolvimento de novas formas de interação entre o professor e o aluno, além de tornar o aprendizado mais atrativo e envolvente. Moran (2000) enfatiza que o uso de tecnologias na educação deve ser compreendido não como um fim em si mesmo, mas como um meio para enriquecer a experiência de aprendizagem e ampliar as possibilidades de ensino. No entanto, o uso da tecnologia na educação deve ser acompanhado de uma reflexão crítica sobre seu impacto pedagógico e sobre as condições de acesso e equidade para todos os estudantes.

A adoção de métodos alternativos de ensino e avaliação implica, portanto, uma mudança significativa na forma como a educação é concebida e praticada. Esses métodos buscam promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, que respeite as diferenças individuais e estimule a participação ativa dos alunos. A avaliação deixa de ser vista como um momento isolado e passa a ser integrada ao processo de ensino, com o objetivo de apoiar o aluno em sua trajetória de aprendizagem. Para que essas práticas sejam efetivas, é necessário que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de estudantes e que as políticas educacionais apoiem a implementação dessas metodologias de forma estruturada e contínua.

Uso de Recursos Visuais e Mapas para Aprendizado

O uso de recursos visuais e mapas no processo de aprendizado tem sido amplamente discutido e reconhecido como uma estratégia pedagógica eficaz para facilitar a compreensão e a retenção de conteúdos. A representação visual de informações permite aos alunos acessarem o conhecimento de maneira mais concreta e estruturada, ajudando-os a estabelecer conexões entre diferentes conceitos. De acordo com Mayer (2009), os recursos visuais, como diagramas, gráficos, imagens e mapas, são ferramentas cognitivas poderosas que facilitam a organização da informação, promovendo uma aprendizagem mais eficaz, especialmente em disciplinas que envolvem processos complexos ou abstratos.

A utilização desses recursos se baseia na teoria da carga cognitiva, que sugere que o cérebro humano possui limitações em termos de processamento de informações, sendo mais eficiente quando as informações são apresentadas de maneira multimodal, ou seja, combinando texto e imagens de forma equilibrada.

No contexto dos mapas, um exemplo claro de recurso visual, eles desempenham um papel fundamental ao ajudar os estudantes a visualizar e organizar informações espaciais, históricas, geográficas e conceituais. Os mapas mentais, por exemplo, são amplamente utilizados para representar visualmente as conexões entre ideias e conceitos, ajudando os alunos a entenderem como diferentes tópicos estão interligados e facilitando a memorização de conteúdos. Segundo Buzan (2010), os mapas mentais são uma ferramenta eficaz de aprendizagem porque estimulam tanto o hemisfério esquerdo quanto o direito do cérebro, promovendo o uso de palavras, cores e imagens para estruturar as informações de maneira criativa e acessível. Ao criar um mapa mental, os estudantes são incentivados a pensar de forma mais profunda sobre os conteúdos e a estabelecer relações significativas entre eles, o que facilita a compreensão e a retenção de informações.

Além dos mapas mentais, outro tipo de mapa frequentemente utilizado no ensino são os mapas conceituais. Novak (2007) argumenta que os mapas conceituais são eficazes para representar o conhecimento de forma hierárquica, organizando conceitos de maneira lógica e permitindo que o aluno visualize as relações entre eles. Este tipo de mapa ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a compreensão profunda dos tópicos abordados, já que os alunos são convidados a fazer associações e a refletir sobre as interconexões entre as informações. De acordo com o autor, a utilização de mapas conceituais também favorece a aprendizagem significativa, pois permite que os estudantes integrem novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva pré-existente. A prática de elaborar mapas conceituais, portanto, estimula o processo de construção do conhecimento, tornando-o mais ativo e participativo.

O uso de recursos visuais e mapas também está relacionado à teoria do aprendizado multimodal, que propõe que a aprendizagem é mais eficaz quando envolve diferentes canais sensoriais, como visão, audição e tato. Segundo Mayer (2009), a aprendizagem multimodal é mais eficiente porque permite que o cérebro processe as informações de forma simultânea e mais integrada,

facilitando a retenção e o entendimento dos conteúdos. A combinação de texto e imagens, por exemplo, ativa tanto a memória verbal quanto a visual, favorecendo a codificação e a recuperação das informações. Isso é particularmente importante em contextos educacionais onde o conteúdo a ser aprendido é denso e requer a integração de diferentes tipos de informações, como nas ciências, matemática e história.

Além disso, os recursos visuais ajudam a atender à diversidade de estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Gardner (2009) destaca a teoria das inteligências múltiplas, que sugere que cada aluno possui um estilo de aprendizagem único, que pode ser visual, auditivo, cinestésico, lógico, entre outros. Nesse sentido, os recursos visuais, como mapas, imagens, vídeos e gráficos, são essenciais para apoiar os alunos com preferências por aprender de maneira visual, proporcionando-lhes uma forma de engajamento mais eficaz com o conteúdo. Para estudantes com dificuldades em compreender textos ou em processar informações de forma abstrata, os mapas visuais e conceituais oferecem uma maneira de representar o conhecimento de forma concreta, facilitando sua apreensão.

Além disso, os mapas podem ser usados de forma colaborativa em sala de aula, promovendo o aprendizado coletivo e o desenvolvimento de habilidades sociais. Quando os alunos trabalham em grupos para criar um mapa conceitual ou um mapa mental, eles têm a oportunidade de discutir, negociar e compartilhar suas ideias, o que contribui para a construção conjunta do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado é um processo social, e a interação entre os alunos durante a criação de mapas favorece a internalização de novos conhecimentos. Esse tipo de atividade não só contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também fortalece as habilidades de comunicação e trabalho em equipe, que são essenciais para o aprendizado e para o desenvolvimento de competências no contexto acadêmico e profissional.

O uso de mapas e recursos visuais também pode ser expandido para o uso de tecnologia, como softwares de criação de mapas mentais e ferramentas digitais de visualização de dados, que permitem que os alunos construam representações visuais de maneira mais interativa e dinâmica. Essas ferramentas digitais têm o potencial de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e acessível, além de oferecer uma forma de personalizar os mapas

conforme as necessidades de cada estudante. Moran (2000) afirma que o uso da tecnologia na educação pode ser uma ferramenta poderosa para enriquecer o aprendizado, mas ressalta a importância de seu uso planejado e contextualizado, de modo que seja realmente eficaz para os objetivos pedagógicos propostos.

Portanto, o uso de recursos visuais e mapas no aprendizado é uma estratégia que favorece a compreensão e a organização das informações, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre conceitos de forma mais eficiente e significativa. Essas ferramentas não só ajudam a melhorar a retenção de conhecimento, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, ao incentivar a aprendizagem ativa, a reflexão crítica e a colaboração. A implementação dessas metodologias no ambiente educacional, tanto de forma tradicional quanto por meio da tecnologia, representa um avanço significativo em direção a um ensino mais inclusivo e centrado no aluno, respeitando as diferentes formas de aprender e proporcionando uma educação de qualidade para todos.

Considerações finais

As considerações finais sobre o impacto dos transtornos de aprendizagem no ensino de História e Geografia, em conjunto com a reflexão sobre os métodos alternativos de ensino e avaliação e o uso de recursos visuais, revelam a complexidade e a relevância dessas questões para a melhoria do processo educacional. A análise dos desafios enfrentados por estudantes com dificuldades cognitivas, como os transtornos de aprendizagem, e a busca por estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada aluno demonstram a necessidade de uma transformação na abordagem educacional. O ensino de disciplinas como História e Geografia é, muitas vezes, afetado por dificuldades de compreensão abstrata e pela ausência de uma ligação prática com o cotidiano dos alunos. A necessidade de repensar o ensino, considerando as limitações cognitivas e as características diversas dos estudantes, é evidente. O uso de recursos visuais, como mapas mentais e conceituais, torna-se uma ferramenta crucial para a construção de conhecimento, pois facilita a compreensão e organização de informações complexas, contribuindo para uma

aprendizagem mais significativa. A aplicação de métodos alternativos de ensino, que priorizam a participação ativa dos alunos e a aprendizagem colaborativa, deve ser vista como um passo fundamental para a inclusão e a valorização das diversas formas de aprender.

Os transtornos de aprendizagem, que afetam a capacidade de leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico, tornam-se barreiras significativas para o sucesso escolar. Essas dificuldades não podem ser resolvidas por métodos tradicionais de ensino que não consideram a individualidade dos alunos, especialmente aqueles com necessidades específicas. A adaptação dos métodos de ensino, seja através da utilização de tecnologias educacionais ou da implementação de novas formas de avaliação, pode proporcionar um ambiente mais acolhedor e produtivo, onde todos os alunos possam desenvolver suas potencialidades. A personalização do ensino é a chave para superar essas dificuldades e possibilitar uma educação mais inclusiva e eficiente.

A avaliação, em especial, deve ser vista como um processo contínuo e formativo, em vez de um simples momento de medição do conhecimento. A adoção de uma avaliação mais dinâmica, que considere o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo e a sua interação com os conteúdos, permite uma identificação mais precisa das dificuldades e dos avanços de cada estudante. A avaliação formativa, a autoavaliação e a avaliação entre pares são ferramentas poderosas que possibilitam a reflexão crítica sobre o próprio aprendizado e promovem uma aprendizagem mais ativa e consciente.

A utilização de recursos visuais também pode ajudar a superar as dificuldades cognitivas, especialmente para estudantes com dificuldades de aprendizagem. A combinação de texto e imagem, como nos mapas mentais e conceituais, favorece o processo de aprendizagem ao ativar diferentes canais sensoriais e tornar o conteúdo mais acessível e concreto. A possibilidade de representar informações de forma hierárquica, como nos mapas conceituais, proporciona uma visão mais clara das relações entre os conceitos, facilitando a construção de conhecimento e a retenção de informações. O impacto positivo do uso de tecnologias educacionais, como softwares de criação de mapas e plataformas digitais, não pode ser subestimado. Estas ferramentas oferecem novas formas de interação entre aluno e professor, estimulando o aprendizado de maneira mais dinâmica e envolvente. No entanto,

é fundamental que o uso da tecnologia seja planejado de forma estratégica, de modo a atender às necessidades pedagógicas e garantir a equidade no acesso a essas ferramentas. O desafio está em integrar essas tecnologias de maneira eficaz, sem que elas se tornem um fim em si mesmas, mas sim uma extensão do processo de aprendizagem.

Portanto, as considerações finais sobre o ensino de História e Geografia, juntamente com a reflexão sobre os transtornos de aprendizagem e a utilização de métodos alternativos, destacam a necessidade urgente de um sistema educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos. A mudança no enfoque pedagógico, que prioriza a aprendizagem ativa, colaborativa e personalizada, é essencial para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. A integração de recursos visuais e tecnologias, juntamente com a adoção de práticas avaliativas mais dinâmicas, tem o potencial de transformar a educação, tornando-a mais acessível e eficaz para todos. A construção de um ambiente educacional que respeite as diferenças individuais e promova a participação ativa dos alunos é fundamental para garantir que todos, independentemente das suas dificuldades de aprendizagem, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Referências

- ALMEIDA, M. I.; FREIRE, P. (2012). A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- BUZAN, T. (2010). O livro dos mapas mentais. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia do oprimido. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARDNER, H. (2009). Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- MAYER, R. E. (2009). A teoria da aprendizagem multimodal: como as pessoas aprendem. Porto Alegre: Artmed.

MORAN, J. (2000). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus.

NOVAK, J. D. (2007). Aprendizado significativo: a construção de novos significados. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, D. (2004). Avaliação: teoria e prática. São Paulo: Cortez.

PERRENOU, P. (2000). A avaliação dos alunos. Porto Alegre: Artmed.

PIAGET, J. (2001). A psicologia da criança. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SKEMP, R. R. (1989). Matemática: a construção do conhecimento. São Paulo: Editora UNESP.

VYGOTSKY, L. S. (1998). A formação social da mente. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes.

DESVENDANDO A GESTÃO ESCOLAR

RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA

RESUMO

Para iniciarmos este trabalho necessita-se definir termos. Ao falarmos da direção de uma escola utilizam-se dois termos: administração ou gestão escolar. Mas, existe alguma diferença entre eles? De acordo com o dicionário Aurélio administração e gestão estão definidas como uma ação que tem por finalidade governar uma empresa ou órgão público.

Palavras-chave: gestor escolar, espaço físico da escola, melhorias,

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Paro "a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" e de tal forma "ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer objetivos cumpridos" (2006, p.18 e p.19). Mas, quais são os recursos utilizados no ato de administrar? São os recursos materiais e os recursos humanos (Cf. PARO, 2006).

O termo gestão passou a ser utilizado no contexto educacional a partir dos anos 90 e, passou a ser utilizado como um meio de superação das limitações do conceito de administração, sendo assim “gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escola em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissados com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados)” (LÜCK, 2006, p.35 - 36).

Parece-me que o termo administração passa o sentido de uma ação vertical, onde quem detém o poder é quem organiza, decide e faz, já o termo gestão passa uma idéia de ação horizontal onde quem detém o poder organiza, decide e faz em atuação coletiva com os outros membros que fazem parte daquele quadro de funcionários. De acordo com Lück o conceito de gestão “já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão” (2006, p.21).

A gestão tem que ser um ato democrático, possibilitando a participação de todos, transparência do trabalho e a democracia nos atos e decisões. De acordo com a autora Dinair Leal Da Hora “a gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso

sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola” (1994, p.49). Sendo assim para que uma gestão seja democrática necessita-se que a mesma esteja descentralizada, onde a ação seja planejada e efetuada de forma não hierarquizada, contando com a participação coletiva da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais, etc.) e mostrando transparência em seu trabalho.

Na LDB de 1996 consta que a gestão nas escolas deve atuar democraticamente, como se percebe no inciso VIII do artigo 3º que diz:

Art. 3º. – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

(...)

E ainda, no artigo 14 diz que:

Art. 14 – os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Vemos então que a gestão democrática está prevista nos tramites da

lei que rege a educação no nosso país.

As maiores manifestações da gestão democrática da escola é o Conselho de Escola e a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, pois em ambos as decisões são tomadas coletivamente. De acordo com Antunes “O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola” (2008, p.21). Com exceção do diretor, os outros membros do Conselho são eleitos e podem ser reeleitos. O Projeto Pedagógico da escola é feito com a participação da comunidade escolar, para tanto, é necessário que se faça um diagnóstico da escola que “inclui uma investigação da escola em todas as suas dimensões: história, alunos, comunidade, sociedade, recursos físicos, matérias, financeiros, humanos, problemas pedagógicos, legislação, políticas educacionais públicas...” (ALBUQUERQUE, 2005, p.60 – 61).

Qual seria o perfil de um gestor que fosse capaz de promover melhorias no espaço físico da escola? Tal gestor além de agir e decidir de forma democrática e participativa deve possuir uma gestão autônoma, deve ser prático, intuitivo, sensível, um empreendedor capaz de tomar iniciativas, justo, humano, imparcial, pacífico e claro, um bom ouvinte, que é capaz de escutar sugestões, avaliá-las e colocá-las em prática a partir de uma decisão e ação coletiva.

CONCLUSÃO

Para que o gestor possa promover tais melhorias ele necessita ter um perfil que se encaixe em uma gestão democrática e participativa, pois não será possível trabalhar com a comunidade e pela comunidade escolar sem escutá-la e contar com a sua participação. A parceria e o trabalho solidário poderão conduzir de fato à melhoria do espaço escolar resgatando elementos primordiais para uma prática pedagógica com qualidade

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula e MARTINS, Maria Anita Viviane, org. *Fazendo Educação Continuada*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BUFFA, Ester e PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 – 1971*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

DA HORA, Dinair Leal. *Gestão democrática na Escola: artes e ofícios da participação Coletiva*. Campinas: Editora Papirus, 1994.

LUCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 14ª

edição.

São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14^a edição. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

ROSA HELENA RODRIGUES SERRÃO

RESUMO

O contexto da Educação Infantil, às crianças matriculadas de 0 meses à 3 anos e 11 meses de idade para frequentar o CEI Municipal de São Paulo, é possibilitar um espaço que inicia o processo de escolarização com novas aprendizagens/experiências de modo lúdico, um lugar privilegiado que estimula a autonomia e promove o desenvolvimento dentro de um contexto integral, no qual o cuidar está inserido entre os objetivos pedagógicos. Devido o atendimento à criança dessa faixa etária de 0 à 3 anos e 11 meses de idade o cuidar faz parte do contexto do CEI.

Palavras-chave: Professor, Alunos, Centro de Educação Infantil.

1 DESENVOLVIMENTO

De acordo com Guimarães (2011, p.41):

...redimensiono essa perspectiva do cuidado, entendendo-o de modo amplo, como uma postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade.

O CEI é um espaço de formação humana onde educar e cuidar integra a rotina do cotidiano colaborando para a formação da identidade de cada aluno.

Atendimento aos cuidados básicos como higiene e alimentação integram a vivência do aluno no CEI. Também é realizado planejamento de atividades específicas, assim como projeto para desenvolver o cognitivo, físico e emocional dos alunos. Os alunos permanecem no CEI no período integral de 10 horas diário de segunda à sexta - feira socializando com outras crianças/alunos e com adultos estabelecendo e ampliando as relações humanas. A quantidade de criança por professora, segundo a Portaria nº 5.033

de 10 de outubro de 2011 no Art. 21 - “A formação das turmas nos CEIs/Creches da rede direta, indireta e particular conveniada deve observar a seguinte proporção adulto/criança:

- Berçário I - 7 crianças / 1 educador;
- Berçário II - 9 crianças / 1 educador;
- Mini – Grupo I – 12 crianças/ 1 educador;
- Mini – Grupo II - 25 crianças / 1 educador; “

Estabelecer o número de crianças por professor/educador por meio da portaria, considerando a quantidade descrita, não é o máximo e nem o mínimo e sim a proporção adequada a seguir pelas unidades municipais de Educação Infantil em São Paulo.

Conforme Rizzo (2002, p. 62), “É da maior importância não se deixar exceder o número de crianças de um grupo sem o respectivo aumento do número de educadores.”. E ainda:

A relação adulto-criança e a quantidade destas, em cada grupo, são diretamente responsáveis pela qualidade das relações afetivas e possibilidade de desenvolvimento da linguagem das crianças e conseqüentemente desenvolvimento intelectual.

Para prevalecer a qualidade no atendimento dos diferentes aspectos sociais, intelectuais e afetivos, Rizzo considera a importância de estabelecer quantidade adequada de crianças por adulto. Na relação adulto-criança Rizzo (2002, p. 63) determina:

IDADE	PADRÃO BOM	PADRÃO ÓTIMO
Berçário de 3 a 12 meses	2 adultos para 6 ou 8 bebês	1 adulto para cada 3 ou 4 bebês, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo

Maternal 1 de 12 a 24 meses	2 adultos para 10 ou 12 crianças, com auxílio de 1 babá	1 adulto para cada 6 crianças, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo
Maternal 2 de 24 a 36 meses	2 adultos para 16 u 18 crianças, com auxílio de 1 babá	1 adulto para cada 8 crianças, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo
Maternal 3 de 36 a 54 meses	2 adultos para 18 ou 25 crianças, com auxílio eventual de 1 babá	adulto para cada 12 crianças, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo, com auxílio eventual de 1 babá

Pode-se observar que é importante determinar uma quantidade de crianças conforme o número de adultos para atendê-las. A organização das turmas nas salas disponíveis nos CEIs também influencia nos diversos aspectos pedagógicos. A organização da unidade pesquisada nesse referido ano respeita a Portaria nº 5.033 de 10 de outubro de 2011 no Art. 21, e realiza a seguinte organização das turmas:

TURMAS	CRIANÇAS NA SALA	PROFESSORAS
Berçário I	21	3
Berçário II	27	3
Mini-Grupo I	36	3
Mini-Grupo II	24	1

Para uma organização escolar na conjuntura das turmas é importante considerar o espaço físico disponível na unidade CEU CEI. Como afirma no documento Orientações Curriculares (2007, p. 33), em relação ao espaço que “...inclui a possibilidade de atender às necessidades e às exigências das crianças e adultos...” Portanto, deve-se considerar uma proporção adequada para o alcance das metas.

Os professores são concursados, onde a própria legislação 11.229/92 – Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo em seu art. 79 cita “O provimento dos cargos...será feito: Inciso I – Mediante concurso público, de

provas e títulos...”. Assim sendo, a política educacional de São Paulo prevê aprimorar a qualidade do ensino público municipal.

No decorrer dos séculos que o atendimento às crianças que integra o CEI foram reconhecidas como sujeitos de direitos.

1.1 Histórico das instituições do Centro de Educação Infantil (CEI) no Município de São Paulo: Políticas Municipais voltadas para a Educação Infantil

Os Centro de Educação Infantil era denominados creche com enfoque em cuidar das crianças acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos e sem doenças como demonstra Guimarães (2011, p. 39):

...a creche foi criada para a população pobre, atendendo aos filhos das ex- escravas, o contexto da abolição da escravatura no Brasil ou acolhendo os filhos das trabalhadoras domésticas e fabris, no cenário urbano emergente naquele período.

Dessa forma, as primeiras denominadas creches foram para atender as mães trabalhadoras e com o ideal de dar assistência alimentar e social as crianças distanciando- as das doenças.

Considerando o acentuado interesse demonstrado o sistema principalmente na década 80, realizou mudanças para aprimorar a organização do CEI, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e os discursos pedagógicos começam a fazer parte da realidade dos CEIs Municipal de São Paulo. Como afirma Barbosa (2005, p. 10)

A Constituição Federal inaugurou um verdadeiro sistema de direitos fundamentais que é próprio de crianças e adolescentes. Assim, estabeleceu princípios que viriam a se converter em diretrizes no ECA: o reconhecimento de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e a garantia de prioridade absoluta no atendimento de seus direitos.

Nesse sentido, à criança/aluno deve ser garantido o direito a um espaço que lhe permita viver sua infância plenamente, e que promova interações entre crianças e entre adultos e crianças.

O espaço, conforme a equipe da Diretoria de Orientação Técnica-Educação Infantil (Orientações Curriculares-Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil) (2007, p. 33), vai além do espaço físico de uma sala de convivência:

(...) o espaço físico das unidades educacionais não se resume apenas à sua metragem, insolação ou topografia, mas inclui sua possibilidade de atender às necessidades e às exigências das crianças e dos adultos nos momentos programados ou imprevistos, individuais ou coletivos, sua condição de cenário para diferentes atividades.

Para ocorrer a expansão pedagógica nos CEIs municipais em 2007 foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação - Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil. Um documento para dar apoio ao professor no momento de planejamento desenvolvido com a promoção das diferentes experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente/de brincar e imaginar/de exploração da linguagem corporal/de exploração da linguagem verbal/de exploração da natureza e da cultura/apropriação do conhecimento matemático/expressividade das linguagens artísticas. Como apresenta no documento (2007, p.20) versão preliminar: Política Nacional de Educação Especial, MEC/SSESP (2007, p.16):

É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, ludicidade, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Diante disso, os CEIs do Município de São Paulo transforma o ambiente escolar em unidade de aprendizagens significativas durante a socialização apropriadas às crianças até 3 anos e 11 meses de idade.

1.2 A qualidade do ensino às crianças de 0 à 3 anos e 11 meses de idade na rede pública municipal de São Paulo.

Com interesse de dar sustentação as experiências das crianças, os CEIs pretende com qualidade favorecer o desenvolvimento e o aprendizado integral das crianças. E para esse atendimento viabilizar a LDB/96 estabelece no art. 11 - “Os municípios incumbir-se- ão de”, inciso V: “Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas ...” e a Lei Orgânica do Município de São Paulo de 1990 estabelece no art. 201, inciso 1º “A educação Infantil, integrada ao sistema de ensino, respeitará as características próprias dessa faixa etária, garantindo um processo contínuo de educação básica”. E no art. 204 “O município garantirá a educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho...” É possível notar que o ensino da Educação infantil passa ser legalmente responsabilidade de órgão representativo na estrutura educacional (Secretaria Municipal de Educação).

Porém, julga-se necessário para manter a qualidade não somente a redistribuição

dos sistemas de ensino. A qualidade do ensino provê também das relações humanas constituídas no ambiente de convivência nos espaços da unidade de educação infantil, como afirma Guimarães (2011, pp. 180 - 181):

O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica uma atitude ética, uma reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de cuidar, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências.

Assim sendo, é importante agir com reflexão para prevalecer o atendimento de qualidade no CEI. Considerar a criança como sujeito de direito provoca instituir o educar com o cuidar estabelecendo as ações individuais, conforme afirma Rosemberg (1999, p. 23):

[...] atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento a seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente. Planejar um espaço que estimule sua inteligência e

imaginação, que permita descobertas e aguce sua curiosidade.

Para isso, é considerável relevante tais atendimentos no cotidiano escolar. E quando envolve planejamento na aplicação do ensino para fortalecer a qualidade nas ações práticas o professor compromissado depara com situações concretas que delimita o exercício de sua função, demonstrando a fragilidade na qualidade. De acordo com Guimarães (2011, p. 35):

Os principais indicadores nesse sentido são as precárias condições de prédios e equipamentos, a falta de materiais, a baixa escolaridade e a falta de formação das educadoras, o número grande de crianças atendidas por adultos, a ausência de projeto pedagógico e a dificuldade de comunicação com as famílias.

Nesse contexto, a quantidade de crianças por turma é um dos indicadores que reflete no processo de aprendizagem escolar interferindo na construção conjunta do conhecimento e o ensino da rede pública municipal deve identificar, contemplar as prioridades superando os indicadores que ainda permeiam no contexto educacional da educação infantil nos CEIs.

1.3 O espaço físico adequado para atender crianças dos Centros de Educação Infantil (CEI)

O espaço físico é um elemento indispensável a considerar para o desenvolvimento e aprendizagem integral do aluno garantindo a promoção do bem estar físico e mental das crianças. Conforme Horn (2004, p. 28) “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...]”. Fica evidente o papel importante do espaço na vivência do CEI como construção de aprendizagem e como fator influência nas ações cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o espaço para cada criança ficar bem fisicamente e socialmente faz necessário devido ao fato apresentado pela Anvisa Portaria nº 321 de 26 de maio de 1988 que estabelece como objetivo “estabelecer os requisitos gerais de projetos arquitetônicos para construção, instalação e

funcionamento de creches, assim como fixar medidas de segurança para a criança que convive nesses ambientes, procurando proporcionar condições ideais para o seu crescimento e desenvolvimento”. Assim sendo, no item 8.3 “Considera-se como satisfatória a creche que apresentar um mínimo de 7,00m² de construção por criança” e no item 9.3.3 “a sala de atividades respeitar a área mínima de 2,00 m² por criança”. no item 9.3.1 Berçário “um berçário só pode acomodar, em um mesmo recinto, no máximo, 15 crianças da faixa etária estabelecida”. Considerando que uma sala de atividades só pode acomodar, no máximo, 20 crianças.

As informações da Anvisa, demonstra o quanto é importante pensar e considerar sobre a realidade do espaço do CEI para adequar todas as crianças. Pois, a faixa etária atendida no CEI requer um cuidado mais individualizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOTTI, Maristela. (org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2006. p.19-65.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 6 ed. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ e UnB. 1996, pp. 512-513
- BARBOSA, Roberto Alves. Direito da infância e juventude. São Paulo: Saraiva. 2005, p. 10.
- BARBOSA, M.C. Fragmentos sobre a rotinização da infância. Revista Educação & Sociedade, v.25, n.1 pp. 93-114, 2000.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 1977. p.230
- BARRETO, M. “Os educadores estão doentes. Quem são os responsáveis?” Informativo do Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife. Recife: SIMPERE, novembro de 2004, p. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394 de 20 dez. 96. Art. 11, inciso V.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

- Fundamental. — Brasília: MEC/SEF. 1998, p. 41 BUXARRAIS, Maria Rosa. La Formación del Profesorado en Educación en Valores. Propuesta y Materiales. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, 1997. p. 82
- CARVALHO, Antônio Vieira de. 1932 – Adm. de Recursos Humanos, v.2 / Antônio Vieira de Carvalho, Ozília Clen Gomes Serafim. Biblioteca Pioneira de Adm. e Negócios. São Paulo, 1995.
- CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.109
- DARTORA, Cleci Mariana. Aposentadoria dos professores. Curitiba: Juruá, 2009, p. 46
- DAUSTER, T. A Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. Revista Educação/PUC-Rio, n. 49, p. 1-18, nov. 1999.p.2
- DELORS, Jacques (coord.). Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo/Brasília. Ed. Cortez/Unesco/MEC.1998, pp. 89-90
- ESTEVE, José M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: Edusc; 1999.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade. Campinas, SP. V 23, n.º 80, setembro/2002. p. 154
- GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática. 1996, pp. 64 – 311. GENTILE, P. Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 63.
- GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche – O cuidado como Ética. São Paulo: Editora Cortez. 2011, pp. 35 – 41 – 180 – 181
- GUIMARÃES, L. A. M.; CARDOSO, W. L. C. D. Atualizações sobre a síndrome de Burnout. in: GUIMARAES, L. A. M.; GRUBITS, S. (Orgs.) Saúde Mental e Trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 2004, p. 28
- LITWIN, E. (Org.). Educação a Distância: Temas para uma Nova Agenda

Educativa. ArtMed, Porto Alegre. 2001, p. 96

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999. pp.100

– 102.

MICHEL, Osvaldo. Acidentes do trabalho e doenças ocupacionais. 2º Ed. São Paulo: Ltr, 2001. p. 262.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 50 à 52.

POPE, Catherine; MAYS, Nick. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service reserch. In British medical Journal, nº 311, 1995. p. 42

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 2ª edição- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002, pp. 62 - 63 - 67.

ROMANELLI, Otaíza de O. História da educação no Brasil. 19 ed. Petrópolis: Vozes. 1997,

pp. 34 - 35

ROSEMBERG, Fúlvia. Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999. p. 23.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. SILVA, Geraldo Bastos. A ideia de uma educação brasileira e a Lei de 15 de outubro de 1827. Educação. Brasília, v. 6, n. 24, pp. 10 -11, abr.-set. 1977. SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT. 2007, p. 33

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 1566/08. Dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação – PEA’s. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Art. 1

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de

Orientação Técnica de Educação Infantil. Tempo e espaço para a infância e suas linguagens nos CEIS, CRECHES E EMEIS da cidade de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo. Lei nº 11.229/92, art.79 Inciso I

_____. Lei Orgânica do Município de São Paulo de 1990, Art. 201, inciso 1º e Art. 204

SOUZA, R. F. D. Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo, 1890 – 1910. Coleção Prismas. São Paulo. Editora: Unesp Fundação, 1998.

WEREBE, Maria José G. Grandezas e misérias do ensino no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ática.1997, p. 21.

ZARAGOZA, J. M. E. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3ª ed., Bauru: Edusc, 1999.

DISLEXIA EM CRIANÇAS: IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

THALITTA CLAUDINO DA SILVA

Resumo

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizado por dificuldades persistentes na leitura, escrita e decodificação fonológica. Este artigo tem como objetivo discutir os principais aspectos da dislexia em crianças, destacando a importância do diagnóstico precoce e das intervenções pedagógicas adaptadas. Por meio de uma revisão de literatura em bases científicas nacionais e internacionais, foram analisados estudos que abordam manifestações clínicas, fatores de risco, estratégias de intervenção e impactos psicossociais da dislexia. Os resultados reforçam a necessidade de um olhar multidisciplinar e da implementação de práticas pedagógicas personalizadas, que considerem as particularidades da criança com dislexia e promovam sua inclusão escolar e social.

Palavras-chave: dislexia; dificuldades de aprendizagem; intervenção precoce; educação inclusiva; leitura.

1. Introdução

A dislexia é uma das principais causas de dificuldades na leitura e na escrita entre crianças em idade escolar. Trata-se de um transtorno de aprendizagem específico, que não está relacionado a déficit intelectual, sensorial ou socioeconômico (APA, 2013). Em virtude de sua natureza invisível, a dislexia muitas vezes é subdiagnosticada ou confundida com desinteresse ou falta de esforço. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo discutir as manifestações da dislexia em crianças, a importância do diagnóstico precoce e as principais abordagens pedagógicas eficazes na intervenção desse transtorno.

2. Referencial Teórico

2.1 Definição e causas da dislexia

A dislexia é definida como um transtorno neurobiológico que afeta a fluência e a precisão na leitura e escrita, resultante de uma deficiência no componente fonológico da linguagem (IDA, 2017). Estudos demonstram que fatores genéticos e alterações funcionais em áreas cerebrais relacionadas à linguagem, como o giro angular e o córtex temporal esquerdo, estão envolvidos em sua etiologia (SHAYWITZ, 2003).

2.2 Manifestações clínicas

As manifestações da dislexia variam com a idade, mas comumente incluem dificuldades em identificar sons das letras, ler palavras novas, compreender textos e escrever de forma ortograficamente correta. Crianças disléxicas também podem apresentar lentidão na leitura e inversão de letras e sílabas (CAPELLINI; SMYTHE, 2008).

2.3 Consequências emocionais e acadêmicas

Além das dificuldades escolares, a dislexia pode gerar impactos emocionais importantes, como baixa autoestima, ansiedade e frustração. Esses fatores podem levar à evasão escolar e comprometer o desenvolvimento integral da criança (OLIVEIRA; CARDOSO-MARTINS, 2019).

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos publicados entre 2013 e 2023. Foram utilizadas bases como SciELO, PubMed, CAPES e Google Scholar. Os critérios de inclusão foram: textos em português e inglês, com foco em dislexia infantil, diagnóstico e intervenção. Foram selecionados 20 artigos para análise crítica.

4. Discussão

4.1 Diagnóstico precoce

O diagnóstico precoce é crucial para a eficácia das intervenções. Avaliações multidisciplinares, que envolvem profissionais da educação, fonoaudiologia e neuropsicologia, são recomendadas. Ferramentas como testes de consciência fonológica, fluência leitora e processamento auditivo auxiliam na identificação precoce da dislexia (ZORZI, 2011).

4.2 Intervenções pedagógicas

As intervenções mais eficazes incluem métodos fônicos, ensino estruturado e uso de recursos visuais. A tecnologia assistiva também pode ser uma aliada, por meio de softwares de leitura e escrita. O planejamento pedagógico deve ser individualizado, respeitando o ritmo e estilo de aprendizagem do aluno disléxico (CAPELLINI; SMYTHE, 2008).

4.3 A importância da família e da escola

O envolvimento da família e o apoio da escola são fundamentais para o progresso da criança com dislexia. A escola deve oferecer adaptações curriculares e acolhimento, enquanto os pais devem ser orientados para compreender as dificuldades e apoiar o processo de aprendizagem (OLIVEIRA; CARDOSO-MARTINS, 2019).

5. Considerações Finais

A dislexia é um transtorno de aprendizagem que exige atenção, sensibilidade e ações coordenadas entre diferentes áreas do saber. O diagnóstico precoce, aliado a práticas pedagógicas baseadas em evidências, pode minimizar os impactos negativos da dislexia na vida escolar e pessoal da criança. A escola, como espaço de inclusão e desenvolvimento, precisa estar preparada para reconhecer e apoiar essas crianças em sua trajetória de aprendizagem.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5. ed. Arlington: APA, 2013.

CAPELLINI, S. A.; SMYTHE, I. *Dislexia: uma abordagem fonoaudiológica*. São Paulo: Memnon, 2008.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (IDA). *Definition of Dyslexia*. 2017. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

OLIVEIRA, M. C.; CARDOSO-MARTINS, C. Intervenção em consciência fonológica para crianças em risco de dislexia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 32, n. 1, p. 12-23, 2019.

SHAYWITZ, S. E. *Overcoming Dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf, 2003.

ZORZI, J. L. *Dislexia: perspectivas de uma abordagem neurolinguística*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM DISGRAFIA

VANESSA REGINA RIZARDI DE OLIVEIRA³

Resumo

A disgrafia é um transtorno de aprendizagem que afeta a capacidade de produzir escrita legível e fluente, comprometendo tanto o desempenho acadêmico quanto a autoestima do aluno. Este transtorno envolve dificuldades motoras, cognitivas e neurológicas, afetando especialmente as habilidades de coordenação motora fina, percepção espacial e organização das ideias. A intervenção precoce, combinada com estratégias pedagógicas personalizadas e o uso de ferramentas adaptadas, como cadernos pautados e recursos tecnológicos, pode reduzir os impactos da disgrafia. A conscientização sobre o transtorno e o uso de abordagens integradas entre educadores, psicólogos e terapeutas são essenciais para promover a inclusão e o sucesso acadêmico dos alunos com disgrafia.

Palavras-chave: disgrafia, escrita, intervenção precoce, recursos tecnológicos, inclusão.

Introdução

A disgrafia é um transtorno de aprendizagem que afeta diretamente a habilidade de produzir escrita legível e fluente, comprometendo o desenvolvimento acadêmico e a autoestima dos alunos. Esse transtorno é caracterizado por dificuldades na execução das tarefas de escrita manual, que envolvem aspectos motores e cognitivos, como a coordenação motora fina, a percepção espacial e a organização das ideias. A disgrafia pode ser diagnosticada em diversas faixas etárias, mas é mais frequentemente observada

³ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo
Especialização em Educação Especial pela Faculdade Iguaçu
Professora de Educação Infantil e Fundamental I da PMSP - Efetiva por concurso público

em crianças, podendo persistir na vida adulta caso não seja tratada adequadamente. Além das dificuldades motoras, a disgrafia também está relacionada a fatores neurológicos e genéticos, o que torna o seu tratamento mais desafiador e requer uma abordagem multifacetada para garantir a eficácia das intervenções.

Nos ambientes educacionais, a escrita manual continua sendo uma habilidade fundamental, pois envolve não apenas a produção de textos, mas também o desenvolvimento da cognição e da expressão pessoal. Dessa forma, quando a disgrafia se manifesta, ela pode impactar significativamente o desempenho acadêmico do aluno, gerando uma série de dificuldades que vão além da escrita propriamente dita, incluindo a frustração, a ansiedade e a aversão ao processo de aprendizagem. Diante dessa realidade, é essencial que os educadores estejam preparados para identificar os sinais desse transtorno e implementar estratégias eficazes de apoio, de modo a garantir a inclusão do aluno no processo educativo e promover o seu sucesso acadêmico.

A intervenção precoce é um dos pilares mais importantes no manejo da disgrafia, pois quanto mais cedo o transtorno for identificado, mais eficazes serão as abordagens terapêuticas e pedagógicas adotadas. Entre as técnicas de apoio mais comuns, destacam-se o uso de materiais adaptados, como cadernos pautados e lápis especiais, além de recursos tecnológicos, como aplicativos de reconhecimento de escrita e programas de voz para texto. Essas ferramentas ajudam a reduzir a sobrecarga cognitiva e motora, permitindo que o aluno se concentre na estruturação do conteúdo, ao invés de se preocupar exclusivamente com a forma da escrita. Além disso, é fundamental que o ambiente de aprendizagem seja ajustado para proporcionar maior conforto físico e ergonômico ao aluno, de modo que ele possa se concentrar melhor nas tarefas de escrita.

Porém, as estratégias de apoio para alunos com disgrafia não devem se limitar a recursos materiais e tecnológicos. É igualmente importante que os métodos pedagógicos adotados sejam personalizados, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno. O ensino da escrita deve ser adaptado para atender ao ritmo e às dificuldades de cada estudante, utilizando práticas repetitivas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades

motoras e a construção da memória muscular necessária para a execução das letras e palavras. Nesse contexto, a colaboração entre professores, psicólogos e terapeutas ocupacionais desempenha um papel fundamental, já que a disgrafia exige uma abordagem integrada que considere não apenas os aspectos cognitivos e motores, mas também os fatores emocionais envolvidos no processo de aprendizagem.

Em face dos desafios impostos pela disgrafia, torna-se evidente a necessidade de um compromisso coletivo para a implementação de estratégias eficazes de apoio. A conscientização sobre esse transtorno, aliada ao uso de metodologias adaptadas e ao apoio psicológico contínuo, pode minimizar os impactos negativos da disgrafia, promovendo um ambiente de aprendizagem mais justo e inclusivo para todos os alunos. O objetivo principal dessas intervenções é garantir que os estudantes com disgrafia possam desenvolver suas habilidades de escrita de forma gradual e sem sobrecarga, assegurando sua participação plena no processo educativo.

Desafios na Escrita Manual e Causas da Disgrafia

A escrita manual é uma habilidade complexa que envolve uma série de processos cognitivos e motores interligados, sendo essencial para o desenvolvimento acadêmico e a comunicação pessoal. A dificuldade em executar essa tarefa, particularmente em crianças, pode ser um sinal de um transtorno denominado disgrafia. Esse transtorno é caracterizado por dificuldades na produção escrita, que se manifestam em forma de caligrafia ilegível, dificuldade em estruturar as palavras e frases de maneira coerente, e na realização das tarefas de escrita de modo geral. Diversos estudos sugerem que a disgrafia está relacionada a uma combinação de fatores genéticos, neurológicos e ambientais que impactam a capacidade de uma pessoa de dominar as habilidades motoras finas necessárias para a escrita (Barrera & Pompéia, 2020).

A disgrafia pode ser desencadeada por disfunções neurológicas que afetam a coordenação motora fina, o que compromete a escrita manual. O desenvolvimento dessa habilidade requer uma integração de processos cognitivos e motores, que envolve a memória visual, a percepção espacial e a

coordenação motora. Quando essas áreas do cérebro não funcionam de maneira eficiente, como acontece em alguns casos de disgrafia, a produção da escrita torna-se dificultada. O diagnóstico precoce é fundamental para que intervenções adequadas possam ser realizadas, pois a identificação dos sinais da disgrafia pode melhorar o manejo das dificuldades e favorecer o desenvolvimento das habilidades de escrita (Amorim, 2019).

Outro aspecto relevante diz respeito ao impacto das habilidades motoras na produção da escrita. Crianças que apresentam dificuldades motoras finas podem ter problemas com o controle do lápis, o que resulta em caligrafia ilegível. Além disso, a falta de controle motor pode tornar o processo de escrita mais cansativo e demorado, o que pode desencadear uma aversão à tarefa. A dificuldade com o fluxo de escrita e a organização das ideias também são características comuns da disgrafia, além das dificuldades com a ortografia e a pontuação (Capovilla et al., 2017). Esses desafios podem afetar não só a qualidade da escrita, mas também a autoestima e o desempenho escolar do indivíduo.

A relação entre a disgrafia e a dislexia também tem sido tema de várias pesquisas. Embora sejam transtornos distintos, ambos estão frequentemente associados a dificuldades na aprendizagem. A dislexia, que se caracteriza por dificuldades na leitura, pode coexistir com a disgrafia, uma vez que a leitura e a escrita são habilidades interdependentes. Assim, uma pessoa com dislexia pode apresentar dificuldades adicionais na escrita manual, devido à relação entre a percepção fonológica e a produção escrita (Mello & Barbosa, 2018). No entanto, a disgrafia não é uma consequência automática da dislexia, e indivíduos com a primeira podem não apresentar dificuldades significativas em outras áreas da aprendizagem, como a leitura.

Além dos fatores neurológicos, aspectos ambientais também desempenham um papel significativo no desenvolvimento da escrita manual. A exposição a métodos inadequados de ensino ou a um ambiente que não favoreça a prática e o desenvolvimento das habilidades motoras finas pode contribuir para o surgimento ou agravamento da disgrafia. Em muitos casos, crianças com dificuldades na escrita não recebem a atenção e os recursos necessários para superar esses desafios, o que pode resultar em um ciclo de

frustração e desmotivação. A formação de professores e a conscientização sobre a disgrafia são fundamentais para que intervenções eficazes possam ser aplicadas, promovendo a inclusão e o desenvolvimento acadêmico de todas as crianças (Pinheiro et al., 2021).

Estudos recentes indicam que, além das abordagens tradicionais, o uso de tecnologias assistivas tem mostrado resultados promissores no apoio a estudantes com disgrafia. Ferramentas como softwares de reconhecimento de escrita e aplicativos de digitação têm ajudado a reduzir a sobrecarga cognitiva associada à escrita manual, permitindo que os estudantes expressem suas ideias de maneira mais fluida e sem a limitação imposta pela dificuldade motora (Ribeiro & Lima, 2022). Isso evidencia a importância da adaptação das práticas pedagógicas e a integração de recursos tecnológicos para promover a equidade no aprendizado.

Ferramentas e Exercícios para Melhorar a Caligrafia

A caligrafia é uma habilidade importante no processo de aprendizagem, pois envolve a coordenação motora fina, a percepção espacial e a memória muscular, além de influenciar diretamente na legibilidade e na fluidez da escrita. Com o advento da tecnologia, a caligrafia manual tem sido cada vez mais negligenciada, porém, o seu aperfeiçoamento continua essencial, especialmente para crianças em fase de alfabetização. Diversas ferramentas e exercícios têm sido desenvolvidos para auxiliar na melhoria da caligrafia, tanto em contextos educacionais quanto terapêuticos. A utilização de diferentes materiais e métodos pedagógicos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da habilidade de escrita, promovendo a precisão motora e a organização espacial da escrita (Capovilla et al., 2017).

Entre as ferramentas mais comuns para melhorar a caligrafia estão os cadernos pautados, os lápis com grafite macio e as canetas de ponta fina. Os cadernos pautados, por exemplo, ajudam a criança a organizar as letras dentro das linhas, proporcionando uma referência visual que facilita o controle da altura, profundidade e inclinação das letras. Além disso, o uso de lápis de boa qualidade, que se adapta facilmente à pressão exercida durante a escrita, também é fundamental. A utilização de materiais que proporcionam maior

conforto e controle ao escrever contribui para que a criança mantenha a fluidez no movimento e evite desgastes excessivos no braço e na mão. De acordo com Almeida (2018), a escolha do material adequado pode fazer uma diferença substancial no processo de aprendizagem da escrita, especialmente quando se observa que a tensão e o desconforto físico podem prejudicar a qualidade da caligrafia.

Além dos materiais, a prática de exercícios específicos para o fortalecimento da musculatura das mãos e dos dedos é crucial para o desenvolvimento de uma boa caligrafia. Exercícios como o traçado de linhas horizontais, verticais e diagonais ajudam a criança a desenvolver controle motor e precisão nas ações de escrita. Esses exercícios simples, mas eficazes, devem ser feitos de forma repetitiva, sempre respeitando os limites da criança e promovendo o prazer na execução. No entanto, quando se busca um aprimoramento significativo, é necessário incorporar exercícios que envolvam a formação das letras de maneira individualizada, o que permite que a criança desenvolva a memória muscular necessária para reproduzir cada símbolo com clareza e agilidade. Segundo Souza e Oliveira (2019), a repetição é uma técnica fundamental, pois a prática constante facilita a automatização dos movimentos e melhora a percepção do aluno sobre a forma das letras.

Além disso, a adoção de tecnologias como aplicativos e softwares específicos para o treinamento da caligrafia tem se mostrado uma ferramenta inovadora e eficaz. Plataformas digitais, como aquelas que utilizam o reconhecimento de escrita, podem ser integradas aos exercícios tradicionais, permitindo que o aluno receba feedback instantâneo sobre a qualidade de sua caligrafia. Tais ferramentas são particularmente úteis para alunos com dificuldades específicas, como a disgrafia, pois oferecem a possibilidade de monitoramento e ajustes no estilo de escrita, criando um ambiente mais adaptado às necessidades de cada estudante. A interação com essas ferramentas também tende a ser mais motivadora, o que pode incentivar os alunos a praticar com mais regularidade e a desenvolver uma maior confiança nas suas habilidades de escrita (Martins, 2020). Além do uso de ferramentas e aplicativos, é importante destacar que o ambiente

de aprendizagem deve ser cuidadosamente preparado para fomentar a melhoria da caligrafia. Isso inclui a adoção de uma postura adequada durante a escrita, com a utilização de mesas e cadeiras ajustáveis que favoreçam a ergonomia e a prevenção de tensões físicas, que podem afetar a qualidade da escrita. A postura correta influencia diretamente na eficiência dos movimentos manuais, o que, por sua vez, impacta na legibilidade das letras. A posição das mãos e dos braços deve ser confortável, evitando a sobrecarga nas articulações, o que poderia levar ao cansaço e à perda de precisão. De acordo com Lima e Silva (2019), a incorporação de uma abordagem ergonômica ao ensino da escrita é um fator determinante para o sucesso no processo de aprimoramento da caligrafia.

Em termos de atividades específicas, a realização de ditados e a cópia de textos são atividades pedagógicas que, embora simples, têm um grande impacto no desenvolvimento da caligrafia. A prática de ditados permite que o aluno se concentre na transcrição exata das palavras, desenvolvendo a motricidade fina e a atenção aos detalhes. Já a cópia de textos ajuda a criança a entender a estrutura das palavras e frases, além de reforçar a coordenação entre a leitura e a escrita. Esses exercícios podem ser realizados de maneira gradual, começando com palavras simples e, progressivamente, aumentando o nível de complexidade. Estudos indicam que a realização dessas atividades de forma sistemática pode gerar uma melhoria significativa na legibilidade da escrita, à medida que o aluno adquire maior familiaridade com as formas das letras e com a sua organização no espaço (Ferreira, 2020).

Portanto, a melhoria da caligrafia não depende apenas do uso de ferramentas específicas, mas também de uma abordagem integrada que envolva a prática constante, o uso de tecnologias adequadas e a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento motor. A conjugação de diferentes métodos e a conscientização sobre a importância da caligrafia no processo educativo são fundamentais para promover uma escrita legível e eficiente. Dessa forma, é possível observar progressos significativos na qualidade da escrita manual, com benefícios não só para o desempenho escolar, mas também para o bem-estar do aluno, que se sente mais confiante e capaz em suas habilidades de escrita.

Técnicas de Apoio para Reduzir o Impacto da Disgrafia

A disgrafia é um transtorno de aprendizagem que afeta a habilidade de uma pessoa de produzir escrita legível e fluente, sendo frequentemente observada em crianças, mas também podendo persistir na vida adulta. A principal dificuldade apresentada por indivíduos com disgrafia é a execução de tarefas que envolvem o ato de escrever manualmente, o que impacta diretamente no desempenho acadêmico e na autoestima. As causas da disgrafia são diversas e podem incluir fatores neurológicos, genéticos e motores, que dificultam a coordenação necessária para a execução da escrita. Por isso, técnicas de apoio que visem reduzir o impacto dessa dificuldade têm sido cada vez mais discutidas e aplicadas no contexto educacional e terapêutico. A intervenção precoce é um dos aspectos mais importantes no manejo da disgrafia, uma vez que a identificação e o tratamento adequados podem minimizar as dificuldades e promover a inclusão do indivíduo com transtornos de aprendizagem (Barrera & Pompéia, 2020).

Uma das principais estratégias para reduzir os impactos da disgrafia é o uso de materiais adaptados, como cadernos pautados com espaçamento maior, lápis com grip ou de ponta grossa, que facilitam o controle motor e ajudam a melhorar a legibilidade das letras. O uso de ferramentas que minimizem a tensão nos músculos das mãos e dos dedos pode fazer uma diferença significativa na qualidade da escrita de crianças com disgrafia. Além disso, a adoção de recursos tecnológicos tem se mostrado uma técnica eficaz para apoiar esses alunos.

Aplicativos de reconhecimento de escrita, que convertem a escrita manual em texto digital, e programas de voz para texto têm sido cada vez mais utilizados para reduzir a sobrecarga cognitiva e facilitar a expressão escrita, permitindo que o aluno se concentre no conteúdo e na organização das ideias, ao invés de se preocupar exclusivamente com a execução motora (Ribeiro & Lima, 2022). Essa abordagem tecnológica oferece uma alternativa que respeita as limitações do aluno, ao mesmo tempo que garante o desenvolvimento da sua capacidade de se comunicar por escrito.

Além dos recursos materiais e tecnológicos, o uso de estratégias pedagógicas específicas também pode ser crucial para a redução dos impactos

da disgrafia. O ensino da escrita deve ser adaptado para atender às necessidades dos alunos com esse transtorno, adotando métodos de ensino individualizados que considerem o ritmo e as dificuldades de cada estudante.

Uma das abordagens mais eficazes é a prática repetitiva de movimentos motores que envolvem a escrita, como traçar linhas, círculos e outras formas geométricas, antes de passar para a formação das letras e palavras. Tais exercícios ajudam a fortalecer a musculatura motora fina e a melhorar a coordenação motora necessária para a escrita. Segundo estudos de Capovilla et al. (2017), a prática constante, combinada com feedback imediato sobre a execução das atividades, facilita a aprendizagem e ajuda a reduzir a ansiedade que pode surgir durante a realização da escrita.

Ademais, a adaptação do ambiente de aprendizagem também é uma técnica importante no apoio aos alunos com disgrafia. O espaço de aprendizagem deve ser estruturado para garantir que o aluno tenha uma postura confortável e ergonômica ao escrever, o que pode diminuir o cansaço e aumentar a precisão motora. O uso de mesas e cadeiras ajustáveis, bem como o incentivo a pausas regulares durante a escrita, pode ajudar a melhorar o desempenho desses alunos. Em muitos casos, a sobrecarga física de uma postura inadequada ou de uma escrita prolongada sem descanso pode prejudicar ainda mais a qualidade da caligrafia, exacerbando as dificuldades já enfrentadas pelo aluno com disgrafia (Amorim, 2019). Portanto, a conscientização sobre a importância da ergonomia na educação é fundamental para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades de escrita.

Além das estratégias pedagógicas tradicionais, o apoio psicológico também desempenha um papel crucial no tratamento da disgrafia. A insegurança e a frustração geradas pela dificuldade na escrita podem afetar negativamente a autoestima do aluno, levando a um ciclo de aversão à tarefa de escrever. Nesse sentido, é fundamental que o profissional de educação, em conjunto com psicólogos e terapeutas ocupacionais, ofereça suporte emocional, ajudando o aluno a lidar com a frustração e a desenvolver confiança em suas habilidades. Programas de apoio psicopedagógico que envolvem tanto o fortalecimento das habilidades de escrita quanto o suporte emocional têm mostrado bons

resultados, promovendo não apenas o aprendizado das técnicas de escrita, mas também o bem-estar do aluno (Lima & Silva, 2019). O incentivo constante e a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e compreensivo são essenciais para o sucesso do tratamento da disgrafia.

Além disso, as abordagens interdisciplinares têm se mostrado cada vez mais eficazes no tratamento da disgrafia. A colaboração entre professores, terapeutas ocupacionais, psicólogos e familiares é fundamental para a elaboração de um plano de intervenção que contemple as múltiplas facetas desse transtorno. Essa abordagem integrada permite que as estratégias de ensino e apoio sejam mais bem direcionadas, respeitando as características individuais do aluno e proporcionando um acompanhamento contínuo e personalizado. De acordo com Mello e Barbosa (2018), a articulação de diferentes profissionais é essencial para o sucesso do tratamento, uma vez que a disgrafia afeta aspectos cognitivos, emocionais e motores, exigindo uma intervenção ampla e multifacetada.

Em suma, a aplicação de técnicas de apoio para reduzir os impactos da disgrafia é fundamental para o desenvolvimento da escrita dos alunos com esse transtorno. O uso de materiais adaptados, recursos tecnológicos, estratégias pedagógicas personalizadas, adaptação do ambiente de aprendizagem e apoio psicológico são elementos-chave que, quando integrados de forma eficaz, promovem a inclusão e o sucesso acadêmico. A implementação dessas estratégias, aliada à conscientização sobre a natureza da disgrafia e a importância da intervenção precoce, pode ajudar a minimizar as dificuldades dos alunos e a promover um ambiente de aprendizado mais justo e equitativo.

Considerações finais

As considerações finais sobre as intervenções educacionais para alunos com disgrafia destacam a importância de abordagens personalizadas e integradas para enfrentar as dificuldades que surgem com esse transtorno. Ao longo do texto, foi possível observar que a disgrafia não é apenas um desafio motor, mas também envolve uma complexa interação entre aspectos cognitivos,

neurológicos e ambientais. Portanto, a implementação de estratégias eficazes requer um olhar atento para as múltiplas facetas que compõem a aprendizagem da escrita, bem como uma combinação de recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos. A identificação precoce da disgrafia é fundamental para permitir intervenções adequadas, minimizando o impacto nas habilidades acadêmicas e emocionais do aluno.

A utilização de ferramentas adaptadas, como cadernos pautados com espaçamento maior ou lápis com grip, tem mostrado ser eficaz na melhoria da qualidade da caligrafia. Esses materiais ajudam a reduzir a tensão motora e proporcionam maior controle durante o ato de escrever, fatores cruciais para a progressão da escrita legível e fluente. O uso de tecnologias assistivas, como aplicativos de reconhecimento de escrita e programas de voz para texto, também tem se revelado uma estratégia valiosa. Essas ferramentas permitem que os alunos se concentrem no conteúdo da escrita, sem a sobrecarga cognitiva imposta pelas dificuldades motoras, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível ao aprendizado.

No entanto, as estratégias de apoio não devem se limitar ao uso de materiais e tecnologias. É essencial que o ambiente de aprendizagem seja ajustado para favorecer a postura ergonômica e a saúde física dos alunos. A adoção de mesas e cadeiras ajustáveis, bem como a promoção de pausas regulares, pode aliviar a sobrecarga muscular, permitindo que o aluno se concentre melhor na execução das tarefas de escrita. Além disso, práticas pedagógicas adaptadas, como a repetição de exercícios motores e o ensino individualizado, são fundamentais para o fortalecimento das habilidades motoras finas necessárias para a escrita, com o objetivo de reduzir a frustração e aumentar a confiança do aluno. O papel do apoio psicológico também não pode ser subestimado. A insegurança gerada pelas dificuldades na escrita pode afetar negativamente a autoestima do aluno, criando um ciclo de aversão e desmotivação. Nesse sentido, é imprescindível que os profissionais de educação trabalhem de forma colaborativa com psicólogos e terapeutas ocupacionais, oferecendo suporte emocional contínuo. Essa abordagem holística, que inclui tanto o desenvolvimento das habilidades motoras quanto o cuidado psicológico, é essencial para o sucesso do tratamento e para o bem-estar do aluno.

Em suma, as intervenções educacionais para alunos com disgrafia exigem um esforço conjunto entre educadores, terapeutas e familiares para garantir que o aluno receba o suporte necessário em todas as esferas de seu aprendizado. O tratamento deve ser multifacetado, levando em conta as necessidades específicas de cada aluno e utilizando diferentes abordagens para promover a inclusão e o sucesso acadêmico. A conscientização sobre as dificuldades relacionadas à disgrafia, aliada ao uso de estratégias pedagógicas adaptadas, tecnologias assistivas e apoio emocional, é fundamental para ajudar esses alunos a superarem os obstáculos que enfrentam na aprendizagem da escrita. Com isso, será possível não apenas melhorar a qualidade da escrita, mas também fortalecer a autoestima e garantir um ambiente mais justo e equitativo para todos.

Referências

- ALMEIDA, R. S. Caligrafia: desafios e estratégias para o desenvolvimento da escrita. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, v. 34, n. 3, p. 227-239, 2018.
- AMORIM, M. L. Dificuldades de aprendizagem e a disgrafia: abordagem neuropsicológica. *Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 23, n. 2, p. 105-116, 2019.
- BARRERA, C.; POMPÊIA, S. Disgrafia e transtornos de escrita: uma revisão crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 36, n. 1, p. 78-85, 2020.
- CAPOVILLA, F. C.; CARVALHO, S. A.; ALMEIDA, R. M. A caligrafia como processo de aprendizagem: implicações para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 2, p. 190-202, 2017.
- FERREIRA, T. A. A influência dos exercícios motores no desenvolvimento da caligrafia. *Revista de Psicologia da Educação*, v. 42, n. 1, p. 113-122, 2020.
- LIMA, F. A.; SILVA, E. T. Ergonomia e suas implicações no ensino da escrita manual. *Cadernos de Psicologia Educacional*, v. 25, n. 1, p. 59-73, 2019.
- MELLO, E. A.; BARBOSA, L. L. A relação entre dislexia e disgrafia no desenvolvimento da escrita. *Cadernos de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, p. 265-274, 2018.
- PINHEIRO, R. L.; GOMES, F. L.; SANTOS, L. T. O impacto da prática pedagógica nas dificuldades de escrita: uma análise da disgrafia no ensino fundamental.

Revista de Educação Inclusiva, v. 24, n. 2, p. 112-126, 2021.
RIBEIRO, T. A.; LIMA, S. B. Tecnologias assistivas no apoio à escrita de alunos com disgrafia. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 15, n. 4, p. 45-58, 2022.

SOUZA, M. A.; OLIVEIRA, L. P. Exercícios práticos para o desenvolvimento da caligrafia em crianças. Revista de Educação Infantil, v. 21, n. 2, p. 78-91, 2019.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

CINDILÉIA GOMIDES ALVES DO AMARAL DA SILVA

Resumo

Neste projeto será abordado a questão étnico-racial nas escolas de educação infantil. A pesquisa foi realizada no CEI conveniada Paróquia São Mateus Apóstolo, com intuito de demonstrar como essa questão é trabalhada com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Criança.

Introdução

Abordar esse tema na educação infantil é de extrema importância pois é justamente nesta fase que ocorre a formação de caráter e educação social e interacional.

“ O sucesso escolar está ligado a uma boa formação. E esse sucesso depende muito da relação que a criança tem com a escola”. Destaca o sociólogo Valter Roberto Silvério, do núcleo de estudo afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos.

No Brasil, as estatísticas refletem essa realidade: os negros são 45,5% da população, mas tem nível de escolaridade menor que os brancos. Com essas informações fica o questionamento: Todos somos iguais (pergunta) Como trabalhar essa questão na educação infantil (Pergunta). Vamos descobrir!

Objetivo geral

Compreendemos o tema proposto e através da necessidade de trabalhar na educação infantil o outro como diferente, respeitar as diferenças, o desenvolvimento humano e a construção social para analisarmos como tema de fato trabalhar.

Justificativa

Levando em consideração quase metade da população (mais precisamente 45,5%) são negras, devemos dizer que sim, infelizmente o racismo existe, isso se torna gritante no mercado de trabalho, onde 34% da população negra de sentir que perdeu vagas devido a sua cor.

Deste modo trabalhar as diferenças na educação infantil é de extrema importância. De fato nessa fase a criança está aprendendo o funcionamento do mundo e de tudo ao seu redor, por isso torna-se mais fácil ensiná-las, a mudança da sociedade começa pelas nossas crianças, dito isso, tornasse assim o tema mais importante a ser trabalhado.

Referencial Teórico

A construção do projeto político pedagógico estará voltada para responder as seguintes questões:

A escola trabalha o étnico racial?

Na resposta a essas questões estaremos nos baseando nas seguintes referenciais teórico.

- A menina bonita do laço de fita. Da autora Ana Maria Machado.

A construção desse projeto político pedagógico alicerçará as bases para o desenvolvimento de uma proposta educacional em qual a autora Ana Maria Machado, menina de raça, cor e etnia.

Através de uma linguagem familiar e simples, fácil de discutir e extremamente importante para o aprendizado sobre cidadania.

O enredo do livro “O cabelo do Dendê” apresenta uma criança afrodescendente que questiona o porquê de seu cabelo ser cacheado, deste modo que ela deseja saber a origem de tantos cachinhos, pois ela joga para um lado e para o outro e eles não ficam. De acordo com Gomes (2003), o cabelo é um dos elementos que compõem a identidade negra, um símbolo desta cultura. No entanto, as representações estéticas não aceitam na sociedade poder anular as diferenças, de maneira que o negro deve se apresentar de uma forma mais aceitável,

Apresentação do Campo/Breve Histórico

O CEI conveniada Paróquia São Mateus Apóstolo no bairro de São Mateus, cidade de São Paulo, atende atualmente 210 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e

11 meses, crianças essas oriundas de famílias muito carentes, moradores do próprio bairro.

Esta Organização iniciou seus trabalhos por volta de 1974, quando uma pessoa da comunidade percebeu a necessidade que as mães tinham de trabalho e não tinham onde deixar seus filhos, ela começou a atender e cuidar dessas crianças em sua própria casa, mesmo sem ser remunerada financeiramente, com o passar do tempo ela levou este problema à comunidade, onde cederam o espaço nas dependências da Igreja para ela continuar a cuidar dessas crianças, a procura pelo atendimento foi aumentando a cada dia e em 26/10/1979 a comunidade se reuniu e firmou convênio com a Prefeitura do Município de São Paulo, sendo fundada assim a CEI conveniada Paróquia São Mateus Apóstolo, mantendo sempre um trabalho de cunho educativo tanto com as crianças como com as famílias das mesmas. Com convênio para 190 crianças.

Em dezembro de 2002, a organização assumiu um novo equipamento, localizado na mesma região de São Mateus, porém no Distrito do São Martinho, no Jardim São Martinho. O CEI Jardim São Martinho atende 160 crianças na faixa etária de zero a seis anos.

Em 01 de agosto de 2003 houve a abertura de um novo CEI na faixa etária de dois a cinco anos, tendo um convenio para 60 crianças, sendo que este equipamento foi uma conquista do Orçamento Participativo de 2001, este núcleo recebeu o nome de CEI Além do arco-íris. Todos os CEI's possuem um convênio com a SME (Secretaria Municipal de Educação).

No ano de 2005 a Organização iniciou um trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua, esses adolescentes geralmente residem na região de São Mateus. Este Projeto recebeu o nome construindo um novo sonho é financiado pelo FUMCAD.

No mesmo ano foi inaugurado o Centro de Referência da Criança e do Adolescente de São Miguel Voltando Pra Casa este trabalho é desenvolvido junto à vara da infância e juventude e atende crianças e adolescentes na faixa etária de zero a dezessete anos e onze meses em situação de risco, este convênio é firmado com a SMADS (Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social) abrangendo a região de São Miguel, São Mateus, Itaim Paulista e Jardim Romano.

No início de 2006 a Organização assumiu um novo equipamento, um trabalho muito importante para a região da Cidade de São Mateus o Núcleo de Serviços com Albergue Semeando Cidadania traz uma nova vivencia para os adultos em situação de rua onde eles podem exercer o resgate de sua cidadania, este equipamento também possui convênio com SMADS.

No mês de Julho de 2006 a Organização iniciou um novo trabalho o Centro de Referência da Criança e do Adolescente da Penha Santa Luzia realiza o mesmo trabalho que o de Itaquera voltado para crianças e adolescentes em situação de risco, sua área de atendimento abrange, Penha, Cangaíba, Cidade Líder, Vila Matilde e outras regiões conforme os encaminhamentos da vara da infância e juventude da região.

Obs.: O CEI conveniada Paróquia São Mateus Apóstolo, foi o primeiro serviço da Entidade em São Mateus.

Escola

C.E.I conveniada da Paróquia São Mateus Apóstolo

R. Ângelo, de Cândia, 1220 - Cidade São Mateus, São Paulo - SP, 03958-000

<https://maps.app.goo.gl/tzXeh5XoAyH2drMu8>

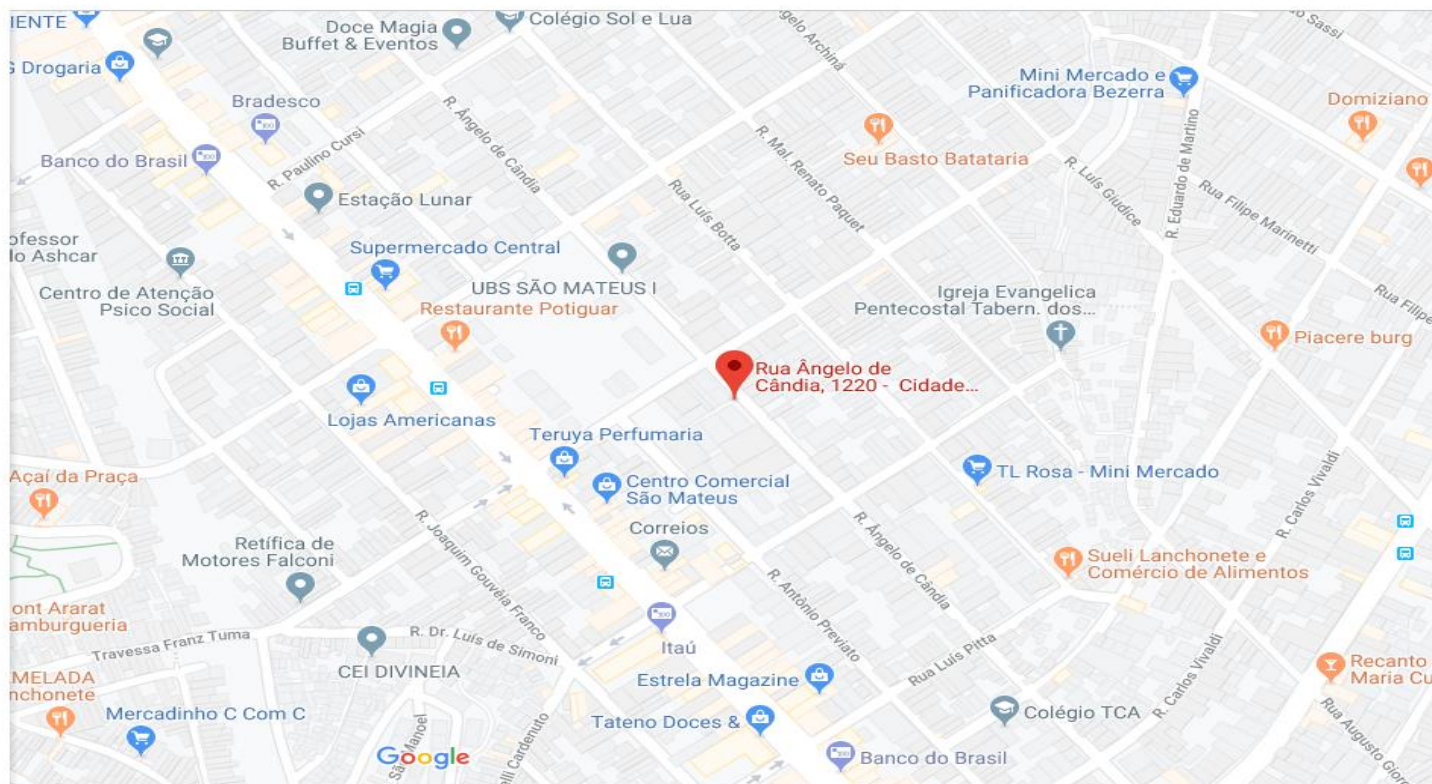
DRE São Mateus

Fachada :



Atrás :



Mapa :**NUMEROS:**

- Alunos: 210
- Funcionários: 34
- Professores: 22
- Gestão: 4
- Sala de aula: 9
- Biblioteca e refeitório: 1

Proposta pedagógicas**2.1- As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

(*) Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes

linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - A estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - As deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / super dotação;

VIII - A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afro descendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

Muros e paredes





Biblioteca e sala de vídeo.



Sala de aula



Pátio/Refeitório



Brinquedoteca









Espaço externo







Raio X da Escola.

Foi realizado um projeto no CEI Paróquia São Mateus Apóstolo através da Professora Adriana Gomes onde foi abordado um tema sobre etnia racial.

- Minigrupo 2 – faixa etária de 03 anos e 11 meses de idade.

Objetivo

- Perceber o outro como diferente e respeitar as diferenças

PROJETO – PASSO A PASSO

1. Momento vídeo: Normal é ser diferente! Grandes pequeninos Jair Oliveira - https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg
2. Momento roda: Conversas sobre os tons de pele. A professora inicia falando para os alunos qual era o tom de pele dela e eles começaram a falar “Tia Adriana, a bárbara é da sua cor” logo começaram a falar sobre seus cabelos afirmando serem iguais ao da professora e em seguida, ela iniciou um diálogo entre eles, sobre a cor dos olhos, cabelos, pele, se eram gordos ou magros e etc. Pois o objetivo era estimular o respeito e a autoestima deles.

3. **Momento descontração:** A professora Adriana colocou uma música, o mesmo que foi passado no vídeo onde diz que o normal é ser diferente; as crianças gravaram bem e cantaram o refrão. No meio da cantoria, ocorreu uma intervenção da professora onde ela dizia que ninguém é igual a ninguém, mas que nada importava, porque todo mundo se gostava. No final, a professora explicou que cada um é diferente e temos que respeitar, pois todos nós somos lindos e temos nosso próprio valor.

4. **Momento história:** É contada para as crianças a história da Menina bonita do laço de fita, uma boneca negra de olhos encantados, logo as crianças pediram para apresentar porque queria participar da história, a prof. chamou a aluna Barbara para representar a menina da história e todos ficaram encantados.

5. **Conclusão:** No final de todo o projeto a prof. Adriana realizou uma peça teatral onde as protagonistas eram as próprias crianças onde cada criança representava um personagem da história para assim, saberem que o normal é ser diferente.

Conclusão

Considerando que o tema é de extrema importância na educação infantil, é significativo para o desenvolvimento humano, na formação da personalidade e na construção. sendo assim compreendemos que o docente deve está altamente qualificado para o desenvolver esses recursos de forma mais vantajosa em sala de aula. Considerando os conteúdos previstos nos livros menina bonita dos laços de fita, cabelo de Lelê.

Sendo trabalhado nos primeiros anos de vida e com a esperança de promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação desde muito pequenas possa se auto conhecer e conhecer os diferentes valorizando as diferenças.

Referências Bibliográficas

<http://www.uniararas.br/revistacientifica/documentos/art.021-2016.pdf>

https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg

OS DESAFIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM CONTEXTO EMERGENCIAL, FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19

LAIS GABRIELLY MEDEIROS GARRIDO

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os principais desafios do ensino a distância na educação infantil, frente a pandemia da Covid-19, visando, através da pesquisa bibliográfica com objetivo exploratório, focada nos conceitos bases de educação a distância e educação infantil, explicitar as dificuldades vivenciadas pelas escolas de educação infantil na adaptação de atividades para o ensino a distância no contexto emergencial. Para tanto serão considerados, ao longo do artigo, alguns autores que abordam os temas pesquisados, sendo MAIA, MATTAR e COSTA, no embasamento sobre a educação a distância, ABRAMOWICZ, HENRIQUES e OSTETTO, sobre a educação infantil, além de PASINI, CARVALHO e ALMEIDA, no que diz respeito a atual realidade da educação a distância em contexto emergencial. Por intermédio deste estudo, buscarei refletir sobre os desafios deste período e sua importância para o futuro da educação a distância.

Palavras-chave: Educação a distância, educação infantil, pandemia.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema os desafios enfrentados no ensino a distância quando aplicado na educação infantil, em contexto emergencial ocasionado pela pandemia da Covid-19, este tema foi escolhido como objeto de pesquisa dado ao cenário atual da educação no Brasil, considerando o contexto, que ocasionou mudanças drásticas e significativas na educação do país, sendo fundamental a reflexão sobre os impactos e aprendizados adquiridos após a necessidade imediata da implementação desta forma de educação a distância emergencial, considerando a importância do tema na atualidade e a propagação dos conceitos de educação a distância na sociedade brasileira neste contexto.

Para início desta pesquisa, partimos da pergunta problema: Quais são os principais desafios do ensino a distância na educação infantil, em contexto emergencial, frente a pandemia da Covid-19? Com o intuito de averiguar e investigar a aplicabilidade da educação a distância na educação infantil em contexto de pandemia, pesquisando os conceitos básicos da educação a distância, as características fundamentais da educação infantil, as ações de ensino remoto nesta fase de ensino durante a pandemia da COVID-19 para, finalmente, refletir sobre os desafios deste período e sua importância para o futuro da educação a distância.

As hipóteses levantadas no início desta pesquisa são: 1) Supõe-se que as ações de ensino a distância no contexto da pandemia esbarram em diversas barreiras sociais e culturais no que diz respeito a compreensão social da importância e da metodologia da educação infantil; 2) Assim como que a educação infantil a distância requer maior envolvimento dos adultos, pois as crianças nesta fase escolar não possuem autonomia para se conectarem aos meios tecnológicos, nem para realizar de forma autônoma as propostas de ensino a distância; 3) Acredita-se também que o contexto de educação a distância na pandemia exigiu um estreitamento das relações entre professores e alunos, escola e família, demonstrando na prática a importância desta relação próxima e dos diálogos entre escola e família para o desenvolvimento infantil; 4) E que, a metodologia da educação infantil, mesmo que a distância, não pode se distanciar das ações coletivas, afetivas, participativas e que exigem contato próximo e acompanhamento atento.

Para realização deste estudo, será feita uma pesquisa bibliográfica com objetivo exploratório, visando explicitar as dificuldades vivenciadas pelas escolas de educação infantil na adaptação de atividades para o ensino a distância no contexto emergencial, para tanto, ao longo do artigo são considerados alguns autores que abordam a educação a distância, como por exemplo MAIA, MATTAR e COSTA, também aqueles que abordam a educação infantil, como ABRAMOWICZ, HENRIQUES e OSTETTO, além de considerar os principais debates e artigos sobre a atual realidade da educação a distância em contexto emergencial, como as publicações pela organização Todos Pela Educação e os autores PASINI, CARVALHO e ALMEIDA.

2. DESENVOLVIMENTO

Educação a distância

A educação a distância é uma modalidade de ensino muito importante e atual, com relação a sua definição, Maia e Mattar afirmam que “A EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação.” (2007, p. 6)

Já para o autor Costa (2017, p. 60), a educação a distância corresponde a uma “[...] modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo [...]”, sendo assim, podemos observar que as definições dos autores se assemelham.

Ademais, os autores Maia e Mattar reforçam, também, que:

Em geral, a sigla EaD é aplicada a atividades de ensino e aprendizagem em que o aluno e professor estão separados fisicamente o que as distinguem, por exemplo, do ensino presencial. Em EaD ocorre uma separação geográfica e espacial entre o aluno e o professor, e mesmo entre os próprios alunos, ou seja, eles não estão presentes no mesmo lugar, como no caso do ensino tradicional. A EaD prescinde, portanto, da presença física em um local para que ocorra educação. (2007, p. 6)

Portanto, temos a compreensão de que a modalidade EaD é uma forma de ensino remota, na qual os espaços de aprendizagem são diversificados, não

exigindo a presença física nem se limitando a contextos temporais e geográficos, permitindo uma maior autonomia e adaptação dos contextos de aprendizagem às necessidades dos educandos.

Além destas definições abordadas, os autores apresentam, também, outra possibilidade, “Em muitos casos, a EaD é mesclada com encontros presenciais; quando os encontros presenciais são constantes, costuma-se chamar esse modelo de educação semipresencial.” (Maia; Mattar, 2007, p. 6), entretanto no desenvolvimento deste, teremos o enfoque no modelo de educação integralmente a distância.

Quando falamos sobre educação a distância, devemos considerar suas características e diferenças do ensino presencial como, por exemplo, a questão temporal, que é marcada principalmente pela diferenciação do tempo real para o tempo virtual, sobre esta separação temporal as autoras Carlini e Tarcia afirmam:

Além da separação física, professores e alunos também podem experimentar uma separação temporal nos cursos ou disciplinas oferecidos na modalidade a distância. Tal separação permite que o aluno estude e realize suas atividades sem que necessariamente o professor/tutor esteja no mesmo instante participando do processo. Em função dessa separação temporal, o aluno tem maior flexibilidade de horário para organizar seus estudos e suas tarefas. (2010, p. 6)

Ainda sobre a diferenciação entre estas formas de tempo no ensino a distância, os autores Maia e Mattar abordam que, “O tempo virtual, entretanto, ao contrário do tempo real, que mede as aulas presenciais, pode ser controlado pelo aluno em EaD. O tempo virtual difere sensivelmente do tempo real [...] (2007, p. 7)”, desta maneira, os autores reforçam a importância de se considerar as especificidades do tempo virtual, respeitando e superando conceitos que estão mais atrelados ao tempo real como, por exemplo, os conceitos de horas-aula e a comunicação síncrona, pois assim como os autores afirmam “[...] insistir em atividades síncronas significa insistir no tempo presencial, em que todos precisam estar presentes nos mesmos horários, enquanto a EaD possibilita a comunicação deferida.” (2007, p. 7)

Esta comunicação deferida, por sua vez, está atrelada também ao respeito do tempo de aprendizagem dos alunos, pois segundo Maia e Mattar, “os seres humanos progridem em ritmos próprios e, muitas vezes, bastante diferentes uns dos outros no processo de aprendizagem.” (2007, p. 7). Sendo assim, através desta reflexão sobre os diferentes tempos em contexto de educação a distância, podemos observar que esta modalidade de ensino permite que o tempo seja adaptado e moldado a realidade e necessidade de ensino de cada aluno, permitindo maior autonomia e controle deste sobre o seu aprendizado.

Apesar das diversas características positivas deste modelo de ensino já apresentadas, é importante também considerar que a distância física e temporal precisa ser superada quanto a interação e ao envolvimento de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, “Para superar a distância entre alunos e professores, no tempo e no espaço, a EaD utiliza-se de diversas

ferramentas de comunicação. A relação entre alunos e professores, portanto, passa a ser mediada pela tecnologia.” (Maia; Mattar, 2007, p. 8)

Ao longo dos anos e dos avanços tecnológicos a educação a distância passou a vivenciar diferentes possibilidades em diferentes plataformas e meios de comunicação digital, como o citado por Maia e Mattar (2007, p. 8) “[...] podem-se desenvolver projetos de EaD com vários suportes, por exemplo telefone, radio, áudio, vídeo, CD, televisão, e-mail, tecnologias de telecomunicações interativas, grupos de discussão na internet etc.”.

Estas tecnologias diversificadas permitem diferentes níveis de interação, diálogo e participação, ampliando ao longo do tempo as possibilidades de vivências variadas no contexto de EaD, assim como ressaltam “O que mudou com as novas mídias é que alunos e professores têm a possibilidade de interação, e não apenas de recepção de conteúdo.” (Maia; Mattar, 2007, p. 8)

Sobre estas tecnologias, Carlini e Tarcia afirmam que:

É importante destacar ainda que os mecanismos de tecnologia da informação e da comunicação, em especial os ambientes virtuais de aprendizagem, nos permitem realizar um atendimento diferenciado, chegando quase a um atendimento individualizado para nossos alunos [...] (2010, p.10)

Ademais, os autores reforçam também a importância de considerar as concepções de Paulo Freire sendo que, ao pensar o ensino da distância, se incluía a comunicação como um ponto fundamental, possibilitando o diálogo entre professores e alunos, afirmando também que, “[...] muitos autores consideram que a ideia de interação deve fazer parte do conceito de EaD.” (2007, p. 9). Sobre esta perspectiva, afirmam sobre Paulo Freire:

Para ele, a educação requer a interação cara a cara entre estudante e professor. O campus é essencial na formação do estudante pela identificação que se estabelece entre o aluno e o local, entre o aluno e os colegas de classe, e assim por diante. (Maia; Mattar apud Paulo Freire, 2007, p.11)

Entretanto, os autores falam também que existem os modelos de educação a distância que privilegiam a autonomia e independência dos alunos, considerando as atividades assíncronas indispensáveis, dado a este cenário, afirmam que “o grau de combinação entre atividades individuais e em grupo, para muitos, define a educação a distância.” (Maia; Mattar, 2007, p.9)

Os autores reforçam que a separação dos professores e alunos no contexto do ensino a distância afeta o processo de aprendizagem, pois a distância temporal e física proporciona o surgimento de um novo contexto de aprendizagem diferente do vivenciado nas aulas presenciais, criando um espaço do qual o autor afirma “Esse novo espaço, criado pela EaD, pode ser denominado ‘distância transacional.’” (2007, p. 15).

Ainda neste contexto Maia e Mattar afirmam que:

As novas tecnologias geram, sem dúvida, maior interação de professores e alunos, e mesmo entre os próprios alunos, possibilitando justamente a combinação da flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço [...]. (2007, p.9)

Sendo assim, reforçam também que:

O sucesso do ensino a distância depende da criação, por parte da instituição e do instrutor, de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados. Com frequência isso implicara tomar medidas para reduzir a distância transacional através do aumento do diálogo com o uso de teleconferência e do desenvolvimento de material impresso de apoio bem estruturado. (2007, p. 16)

Pode-se observar que o sucesso do ensino a distância depende de muitos fatores e contextos que exigem adaptações e reflexões complexas e aprofundadas sobre a realidade de cada situação, pois assim como apontam os autores “[...] o que é adequado varia de acordo com o conteúdo, o nível de ensino e as características do aluno, e principalmente com a sua autonomia.” (Maia; Mattar, 2007, p. 16)

Em síntese, a educação a distância é uma modalidade rica em oportunidades e experiências positivas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, entretanto, os autores Maia e Mattar (2007, p. XIII) abordam em seu texto que muitos autores e pesquisadores da EaD ponderam sobre a importância de mais estudos teóricos e atuais, pois a teoria pedagógica e metodológica é fundamental para o bom desenvolvimento do EaD, reforçando que:

As decisões em EaD não podem ser tomadas simplesmente na base da metodologia da tentativa-e-erro é necessária uma base teórica sobre a qual se fundamentem as decisões sociais, políticas, financeiras e didáticas relacionadas à educação a distância. (2007, p.XIV)

Sendo assim, podemos observar de forma clara a necessidade de metodologia bem pensadas e fundamentadas para o sucesso das ações escolares, até mesmo nas ações do ensino a distância.

Educação infantil

A educação infantil é uma etapa da educação básica que passou por diversos avanços históricos e culturais ao longo dos anos, como a Constituição Brasileira de 1988, que modificou a realidade da educação infantil ao torná-la um dever do estado e direito da criança o que, por sua vez, possibilitou uma mudança fundamental para a concepção de infância, como aponta Rau:

Tal concepção de infância está direcionada para uma ação pedagógica que considera a criança como um ser histórico e social, contrária à educação compensatória, que responsabiliza a escola pela resolução de problemas sociais como a miséria. (RAU, 2012, p.25)

Tal definição por parte da Constituição representou grande avanço para a educação infantil, pois "A educação infantil passou a ser subordinada à área da educação, o que representou um significativo avanço na superação de seu aspecto assistencialista;" (RAU, p.25). Estes avanços foram ainda mais enriquecidos com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) em 20 de dezembro de 1996, que tornou a educação infantil parte integrante da Educação Básica abordando, entre outros aspectos, a formação integral da criança e organizou a etapa da educação infantil em duas etapas, como o citado por Rau:

A educação infantil foi organizada em duas modalidades, apontadas pelo art. 30 da LDBEN/1996, sendo que a primeira, direcionada a crianças de 0 a 3 anos de idade, pode ser oferecida em creches ou entidades equivalentes. A segunda, para as crianças de 4 a 6 anos de idade, deve ser oferecida em pré-escolas. (RAU, 2012, p. 28)

Diversos foram os avanços após estes dois importantes documentos, como a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais, que nortearam as ações e reflexões sobre o papel desta fase escolar e a importância da garantia da qualidade deste ensino. Rau reforça que:

As diretrizes apontam o trabalho com as crianças de creche e pré-escola, norteando as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, e destacam a articulação entre as ações de educação e cuidado. O documento normatiza as práticas pedagógicas que envolvem o educar e o cuidar de crianças nas instituições de educação infantil, que devem incluir também a relação com as suas famílias, como forma de garantir a todos os sujeitos envolvidos a cidadania plena. (RAU, 2012, p.32)

Ademais, uma importante definição apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, é a definição de criança, apontada como centro do planejamento, dada como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Em 2018, surge um importante documento que, em caráter normativo, define aprendizagens essenciais para os alunos de toda educação básica brasileira, denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz em seu desenvolvimento conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes durante a trajetória pela educação básica, além de conceitos importantes como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, que são descritos na BNCC (2018, p.38) como sendo:

- **Direito a conviver:** com adultos e crianças, considerando diferentes linguagens e formas de expressão, com o intuito de proporcionar autoconhecimento e o respeito ao outro e a diferentes culturas e modos de vida.
- **Direito a brincar:** em diferentes espaços e contextos, com adultos e crianças, ampliando e desenvolvendo seus conhecimentos culturais e sua imaginação, favorecendo as relações sociais, a criatividade, a expressão e compreensão de seus sentimentos e necessidades corporais e sensoriais.
- **Direito a participar:** de forma ativa, exercendo seu protagonismo ao participar e decidir sobre as ações, brincadeiras e rotinas realizadas no espaço escolar, desenvolvendo através do uso de diversas linguagens e formas de expressão a sua habilidade de escolher, expressar e se posicionar frente as decisões coletivas e pessoais.
- **Direito a explorar:** os espaços e contextos educacionais, se movimentando e expressando através de sons, gestos, formas, cores, palavras, entre outros,

favorecendo a compreensão das emoções, das relações estabelecidas, das histórias contadas e vivenciadas, conhecendo os elementos da natureza e ampliando seu contato com a cultura e suas produções, artísticas, científicas, tecnológicas e gráficas.

- **Direito a expressar:** por meio do diálogo, da escrita e de diferentes formas de expressão, sendo considerado um sujeito com necessidades, sensibilidades e criatividade, expressando seus sentimentos, emoções, angústias, opiniões e questionamentos.
- **Direito a conhecer-se:** de forma a construir identidade pessoal e coletiva, por meio do convívio social e cultural, favorecendo a visão positiva de si mesmo e de pertencimento aos grupos em que convive, através de vivências sobre autocuidado, brincadeiras e interações realizadas tanto no espaço escolar quanto em contextos familiares e coletivos.

Ao refletir sobre estes direitos de aprendizagem, pode-se observar o surgimento de um conceito mais amplo de criança, que apresenta também a necessidade do olhar pedagógico atento e intencional, como o descrito na BNCC:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC, 2018, p.38)

Dado a esta necessidade apontada pela BNCC, no que diz respeito a intencionalidade das práticas pedagógicas, é importante considerar a fala da autora Rau, que reforça:

à educação infantil precisa estar atenta a todas as necessidades das crianças e, nesse âmbito, essas instituições não podem ser apenas locais onde os pais deixam seus filhos no período em que trabalham. A creche e a pré-escola precisam concretizar a sua função pedagógica. (RAU, 2012, p.30)

Sendo assim, quando pensamos no papel das instituições de educação infantil para o pleno desenvolvimento das crianças, devemos também considerar a importância da parceria entre a escola e as famílias, assim como aborda Rau:

A família é, contudo, fundamental para a segurança emocional da criança quando ela passa a frequentar a escola de educação infantil. Também é importante a comunicação entre a família e os professores, pois é nessa fase que a criança começa a assumir diferentes papéis e gradualmente vai incorporando outros. (RAU, 2012, p.22)

Assim como citado, é através das interações e vivências das escolas da infância que as crianças despertam para conhecimentos e conceitos essenciais para sua vida dentro da sociedade, aprendendo através das brincadeiras, diálogos e interações com colegas e professores, é no espaço escolar que esta criança é convidada a discutir e interagir, aprendendo e desenvolvendo hábitos e atitudes de autonomia. Além disso, a autora afirma também que:

Outro aspecto sobre a criança na escola de educação infantil que envolve a relação com a família é que nem sempre existe concordância entre as duas instituições (escola e família) quanto à educação dos pequenos, como o acesso aos programas de televisão e a reflexão sobre os temas e assuntos que sejam coerentes e adequados às necessidades das crianças. (RAU, 2012, p.23)

Sendo assim, pode-se constatar que a família possui um papel imprescindível para o desenvolvimento das crianças em fase de educação infantil, mas sua compreensão sobre a importância desta etapa de ensino, por vezes, é mediada pelas condições sociais da família, pois assim como a autora afirma

[...] as condições sociais das famílias influenciam na percepção de suas responsabilidades perante a infância. Situações como trabalho infantil, abandono, privação cultural, más condições de higiene pessoal, sanitárias e alimentares, falta de tempo para a reflexão sobre valores e o convívio em sociedade, entre outras tantas, servem de obstáculos no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. (RAU, 2012, p.23)

Ademais, fica evidente a necessidade de mediações constantes visando a manutenção da relação próxima entre pais e escola, que vão além do contexto escolar e envolvem também as relações sociais e culturais, evidenciando a necessidade da compreensão coletiva sobre a importância da educação infantil, pois o sucesso das ações intencionais realizadas por professores e alunos, assim como o atendimento aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos nesta fase da educação básica estão estritamente ligados a parceria, ao diálogo e a participação ativa das famílias no contexto escolar, pois, assim como afirma Silva (2019) “Todos, família, aluno e escola, precisam unir-se a fim de ensinar, educar, formar e proporcionar conhecimentos, e capacitar o aluno para ser inserido na sociedade.”

Educação a distância na educação infantil em tempos de pandemia

Em março de 2020 a educação no Brasil sofreu uma grande mudança, a pandemia do coronavírus, modificou todas as relações e contextos sociais, sobre este período, o parecer homologado pelo CNE n. 5/2020 contextualiza:

A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. (CNE, 2020, p.1)

Devido a necessidade de isolamento como medida de proteção e combate ao vírus, as escolas tiveram que ser fechadas adotando o ensino a distância como solução emergencial para todas as etapas de ensino da educação básica, assim como afirmam as autoras Pasini, Carvalho e Almeida (2020) “A dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino.” Sobre este cenário, Ribeiro e Clímaco afirmam:

As redes de ensino passaram, portanto, a tentar se mobilizar. Primeiramente, as privadas, por já terem uma estrutura educativa tecnológica nas redes e, posteriormente, as públicas, que, pela falta de uma estrutura tecnológica digital, algumas migraram para programas educativos na televisão, dando início ao atendimento às crianças e adolescentes, gerando uma nova discussão sobre o ensino remoto no país, notadamente no segmento da Educação Infantil. (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p.96)

Neste contexto desafiador, o parecer homologado pelo CNE reúne recomendações que afirmam a necessidade da aproximação das escolas e famílias quando afirma que:

Para a educação infantil, as recomendações para creche e pré-escola, neste momento de pandemia, é que busquem a aproximação virtual dos professores com as famílias para estreitar vínculos; e que as atividades sejam lúdicas, para que as crianças pequenas se desenvolvam brincando. (MEC, 2020)

Ademais, vemos esta perspectiva de aproximação e estreitamento das relações entre escola e família também na fala de Drumond (2020) reforçando que “Em um cenário tão desafiador como o atual, enfrentando as consequências da crise do Covid-19, o **relacionamento entre a escola e as famílias** deve se tornar **prioridade** nas instituições de ensino.” Sendo assim, podemos observar que neste contexto de educação a distância na educação infantil, as atividades podem acontecer desde que haja boa comunicação e compreensão das famílias sobre a importância das práticas pedagógicas pois, neste contexto, os pais assumem um protagonismo maior na educação das crianças pequenas com o apoio e orientação remota dos educadores.

Sendo assim, Ribeiro e Clímaco acreditam que o professor da educação infantil precisa adaptar-se as inovações, assim como as crianças e famílias, assumindo uma postura mais próxima da família e da comunidade escolar, em uma relação de parceria que esteja voltada para as necessidades atuais, pois desta maneira as autoras acreditam em uma mudança no contexto educacional ao afirmarem que:

Essa nova postura proporcionará uma via de mão dupla, do docente para a criança e vice-versa. Ao longo dos processos de interações digitais, resultará uma construção eficiente de saberes coletivos, compartilhados e, dessa forma, ambos se informam e constroem conhecimento. (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p.102)

Considerando a necessidade das medidas tomadas, o parecer do Conselho Nacional da Educação aborda, também, ações para minimizar os impactos deste período da pandemia, sugerindo que:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (CNE, 2020, p.9)

Desta forma, pode-se observar a priorização das atividades lúdicas e brincadeiras, mesmo em contexto remoto, pois assim como reforça o CNE [...] as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente. (CNE, 2020, p.10).

A partir desta priorização, o parecer homologado pelo CNE (2020, p.10) aborda, também, os conteúdos e atividades para estimular as crianças que devem ser sugeridos através de orientações aos pais e responsáveis, sendo estes:

- **Creches (0 a 3 anos):** leitura de textos pelos pais, jogos, brincadeiras e músicas infantis. Ainda sobre as leituras, o documento reforça a importância de que as escolas ofereçam materiais concretos que possam auxiliar os responsáveis que não tenham fluência na leitura, visando a garantia da qualidade da atividade.
- **Pré-escola (4 e 5 anos):** leitura de textos pelos responsáveis, produção de desenhos, participação em jogos, brincadeiras e apreciação de músicas infantis. Além de atividades em meios digitais, proporcionando atividades pedagógicas intencionais para as crianças desenvolverem com auxílio dos pais. Sendo imprescindível, também, que as crianças nesta faixa etária sejam incluídas na realização de atividades do dia a dia, transformando os momentos cotidianos, fortalecendo vínculos e criando espaços de interação e aprendizagem.

Ademais, o parecer reforça também a questão da avaliação na etapa da educação infantil, ao lembrar que:

No contexto específico da educação infantil também é importante ressaltar o que estabelece o inciso I do artigo 31 da LDB, onde a avaliação é realizada para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Ou seja, especialmente nesta etapa, a promoção da criança deve ocorrer independentemente do atingimento ou não de objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola. Nessa fase de escolarização a criança tem assegurado o seu direito de progressão, sem retenção. (CNE, 2020, p.10)

Diante desta realidade de ensino e suas particularidades, as autoras Ribeiro e Clímaco (2020, P. 101) apontam como dificuldades da educação a distância na educação infantil neste contexto emergencial como “[...] a falta de capacitação profissional, de equipamentos e estrutura física adequada, além das dificuldades em concretizar o currículo no cotidiano fora da escola.”, além de reforçarem que “A questão das desigualdades sociais e do acesso das famílias às tecnologias também é obstáculo para o bom rendimento de práticas virtuais.” (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, P. 101).

No que diz respeito a superação de algumas destas dificuldades, as autoras abordam a importância de mais pesquisas e formações voltadas para os professores, que possam estimular a presença das tecnologias no cotidiano escolar, como podemos observar na citação a seguir:

[...] é preciso fomentar a pesquisa, suscitando ideias e propostas para a superação do descompasso entre educação e utilização das mídias, instrumentalizar escolas com as tecnologias possíveis e, a partir delas,

incentivar programas de formação docente continuada com socialização de práticas exitosas, a fim de estimular e inspirar os docentes a experimentar tais posturas em sua realidade educativa com as crianças. (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p.104)

Com relação as consequências e desdobramentos futuros deste momento tão complexo e diferenciado de ensino, os autores Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p.08) afirmam que:

Os diálogos educativos nas escolas, a educação durante a pandemia – e no após – estão e estarão circundadas de questões culturais e de saúde que possivelmente ficarão presentes no cotidiano do ambiente escolar. Esses diálogos permanecerão impregnados pelo espírito dessa época de tormento, com as mais variadas e novas relações criadas e estabelecidas pela COVID-19, das quais podemos citar: maior higienização, distanciamento entre alunos, diminuição do toque, cumprimento somente verbal, uso de proteção facial.

Sendo assim, fica evidente que as relações, formas de contato e interações dentro e fora do espaço escolar vão se modificar ainda mais ao longo dos desdobramentos da pandemia, que ainda existe e acarreta o ensino a distância, mediado pelas tecnologias, e até mesmo ao fim desta, com o retorno presencial das aulas, modificando conceitos e relações de convívio e ensino.

Por fim, ainda no que diz respeito ao futuro da educação básica no Brasil, Ribeiro e Clímaco (2020, p.108) afirmam que:

O que se espera dentro de uma nova perspectiva curricular para este momento e para o pós-pandemia é que ocorra utilização das tecnologias digitais como potencializador da contribuição do processo de ensino-aprendizagem, numa abordagem construtiva, reflexiva e compartilhada entre professores, crianças e comunidade na utilização das mídias digitais na escola de infância.

Em síntese, através da fala das autoras, pode-se observar que como consequência das reflexões ocasionadas no contexto da pandemia e da necessidade de utilizar a educação a distância como meio de ensino para todo país, fica evidente a importância da inclusão das tecnologias nos espaços de educação, de forma cotidiana e visando a potencialização das propostas de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente artigo possibilitou a reflexão do tema pesquisado e das hipóteses inicialmente levantadas, que ao longo da discussão realizada por intermédio das falas de diversos autores sobre o tema foram se fortalecendo, sendo observadas tanto pelo contexto bibliográfico quanto pelas ponderações realizadas. Através das discussões apresentadas podemos observar que a compreensão social sobre a importância da metodologia da educação infantil é uma questão já intrínseca à realidade desta fase de ensino, que ao longo de sua história precisou muitas vezes quebrar os paradigmas de educação apenas assistencialista e reforçar socialmente o papel educacional, pedagógico e intencional das vivências nas escolas da infância.

Pode-se evidenciar, também, a relevância da autonomia do estudante quando se trata de educação a distância, o que reforça a hipótese da importância

de maior envolvimento dos pais nesta forma de ensino, assim como do estreitamento das relações entre professores e alunos, escola e família, demonstrando na prática a importância desta relação próxima e dos diálogos entre escola e família para o desenvolvimento infantil. Além de que, através das reflexões realizadas, considero verdadeira também a hipótese de que a metodologia da educação infantil, mesmo que a distância, não pode se distanciar das ações coletivas, afetivas, participativas e que exigem contato próximo e acompanhamento atento, pois estas características da educação infantil são fundamentais e indissociáveis.

Ao refletirmos sobre as vivências educacionais no contexto emergencial ocasionado pela pandemia, fica evidente a necessidade de formações de professores voltadas para o mundo digital, assim como de maiores aprofundamentos, políticas públicas e investimentos que incluam as tecnologias no cotidiano escolar em todas as etapas de ensino, além de pesquisas que favoreçam a inclusão de momentos de educação a distância nos contextos escolares da educação básica, não só como solução emergencial mas, também, como possibilidade de ensino, aprofundamento e aproximação das escolas e famílias.

Ademais, ao longo das reflexões abordadas no tópico referente a educação a distância na educação infantil em tempos de pandemia, ficaram evidentes as dificuldades vivenciadas neste momento de ensino remoto emergencial, deixando claro que ao refletirmos sobre os conceitos de educação a distância e educação infantil existem diversos pontos em que as formas de ensino se esbarram, no que diz respeito a autonomia e independência dos alunos.

Em síntese, ao realizar estas pesquisas, pude constatar que no que se refere a educação a distância, não existem muitos estudos ou metodologias que se dirijam diretamente para a educação infantil, ao meu ver, poucas são as reflexões já realizadas com o intuito de incluir esta forma de ensino nesta fase educacional o que, por sua vez, propiciou uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores nesta adaptação do ensino em contexto emergencial que precisaram realizar, na maioria das vezes, experimentações baseadas apenas em seus conhecimentos de sala de aula, em ações de “tentativa e erro” até que pudessem encontrar uma forma efetiva de fazer a educação a distância na educação infantil acontecer. Muitos destes sem formação e sem conhecimento sobre o que é educação a distância realizaram e realizam ações que não consideraram os aspectos desta forma de ensino, proporcionando momentos de grande frustração para alunos, famílias e professores, ao tentarem transferir o ensino realizado na sala de aula, da mesma forma, para o contexto a distância.

O contexto emergencial vivenciado no último ano evidenciou ainda mais a importância da educação a distância no Brasil, não mais apenas como possibilidade para o ensino superior, e sim como necessidade em todas as fases da educação básica, reforçando ainda mais a importância da inclusão do universo digital nas escolas, que já faz parte de todo contexto social e cultural do mundo e ainda é afastado das vivências escolares, o que por sua vez explicita a necessidade do olhar atento, da adaptação, de estudos e do surgimento de

metodologias que privilegiem a educação a distância em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.) **Educação infantil: A luta pela infância**. – Campinas, SP: Papirus, 2020.

BRASIL. MEC; CONSED; UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 mar. 2021.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria. **20% a Distância e Agora? orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância**. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2010.

CNE. **Parecer n. 5/2020**. Parecer Homologado Parcialmente Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível no link: https://www.imesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf Acesso em: 22 mar. 2021.

COSTA, Adriano Ribeiro da. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: Concepções, histórico e bases legais**. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf. Acesso em 10 mar. 2021.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. Editora Prentice-Hall, Brasil, 2007 – 1ª edição.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. - Campinas, SP. Papirus, 2008.

PASINI, Carlos G. D.; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy H. C.; **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem** [livro eletrônico]. Curitiba, InterSaberes, 2012 – 1ª edição.

Todos pela educação. **Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19.** Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=. Acesso em: 26 mar. 2021.

SILVA, Cristiane Rosana da. **A importância da parceria da família e a escola na educação infantil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 09, pp. 86-95. 2019. Disponível no link: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-e-a-escola> Acesso em: 20 mar. 2021.

MARCELINO, Carla Andréia Alves da Silva. **Metodologia de pesquisa** [recurso eletrônico]. Curitiba, Contentus, 2020.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MEC. **MEC orienta instituições sobre ensino durante pandemia.** Gov, 03 junho 2020. Disponível no link: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/06/mec-orienta-instituicoes-sobre-ensino-durante-pandemia>. Acesso em 22 mar. 2021.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpora. **Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?** Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020) – ISSN 2175 – 7003. disponível no link: file:///C:/Users/Lais_/Downloads/23756-Texto%20do%20artigo-85639-1-10-20200704.pdf Acesso em 22 mar. 2021.

DRUMOND, Kelly. **A importância da comunicação escola e família em tempos de isolamento social.** Somos educação, 09 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/importancia-da-comunicacao-escola-e-familia-em-tempos-de-isolamento/> Acesso em 25 mar. 2021.

DRUMOND, Kelly. **Desafios da educação infantil em período de pandemia.** Somos educação, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/desafios-da-educacao-infantil-em-periodo-de-pandemia/> Acesso em 25 mar. 2021.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: HISTÓRIA, MARCOS LEGAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

PRICILA TORRIGO CRUZ

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar ações no âmbito da educação especial no Brasil. Sobretudo validar as normas institucionais, os esforços e políticas públicas de inclusão, capacitação de educadores e adaptações na grade curricular, além de compreender as objeções presentes nesse cenário por meio de pesquisas histórico-bibliográfica e documental que tornaram essas ações possíveis. A Educação Inclusiva no Brasil resulta de um processo histórico não linear, marcado por avanços e retrocessos, sobretudo no campo legislativo. Embora a evolução legislativa tenha por garantia os direitos e deveres as pessoas portadoras de deficiência, a efetividade dessas ações ainda enfrenta disputas políticas, resistências sociais e desafios de efetivação. Seja por falhas culturais ou responsabilidade do poder Estatal, todos nós devemos evitar ações que desvalorizem a individualidade pessoal promovendo, assim, seus direitos, interesses como equidade, oportunidades de qualificação profissional e melhores condições de vida.

Palavras-chave: Educação Especial; História da Inclusão; Inclusão no Brasil.

ABSTRACT: This study aims to analyze actions within the scope of special education in Brazil, particularly focusing on validating institutional regulations, public inclusion policies, teacher training, and curriculum adaptations, as well as understanding the challenges present in this context through historical, bibliographic, and documentary research that enabled these actions. Inclusive education in Brazil is the result of a non-linear historical process, marked by both progress and setbacks, especially in the legislative field. Although legislative evolution guarantees the rights and duties of people with disabilities, the effectiveness of these actions still faces political disputes, social resistance, and implementation challenges. Whether due to cultural shortcomings or state responsibility, all of us must avoid actions that devalue the individuality of each person, thereby promoting their rights, interests, equity, professional qualification opportunities, and better living conditions.

Keywords: Special Education; History of Inclusion; Inclusion in Brazil.

Introdução

A educação inclusiva constitui-se como princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, orientada por marcos internacionais e

nacionais que reconhecem o direito de todas as pessoas à aprendizagem em ambientes regulares de ensino. No Brasil, esse processo histórico é caracterizado por avanços legislativos e institucionais, mas também por desafios persistentes relacionados à efetivação das políticas públicas e à superação de barreiras pedagógicas, estruturais e culturais.

Este artigo organiza-se em três eixos centrais: inicialmente, apresenta-se a fundamentação histórica da educação inclusiva no Brasil; em seguida, são discutidos os marcos legais que estruturam esse campo; por fim, analisam-se dados recentes e os desafios contemporâneos para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. Aos quais permitem compreender tanto a evolução das políticas educacionais quanto as dificuldades encontradas em sua implementação.

Fundamentação Histórica da educação inclusiva no Brasil

A trajetória da educação inclusiva no Brasil reflete um processo histórico de lutas e transformações, marcado pela transição de práticas excludentes para políticas que buscam garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no espaço escolar. Sobre essa perspectiva, a filosofia de acolhimento representou um avanço significativo científico ao possibilitar a inserção dessas com deficiência junto à sociedade comparação aos tempos de segregação.

Como destaca Miranda (2008, p. 38), sustentar essa ideia de integração social suscitou um debate muito criticado por sua aparente limitação diante das desigualdades sociais. Sua contribuição foi decisiva ao inserir no discurso educacional a necessidade de reconhecer os direitos desses alunos, e com isso a mudança de paradigma conquistou um passo essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a consolidação de escolas que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

[...] por educação especial, entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características bio-psicossociais necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (CARVALHO, 2000, p. 17).

Ao final do século XIX, o Brasil começou a organização de serviços especializados para atender pessoas com deficiência. O Instituto Imperial dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857) foram importantes instituições pioneiras nesse cenário, proporcionando educação diferenciada para cegos e surdos. Essas instituições inauguraram o início da institucionalização da educação especial no país de acordo com Bruno (2005, p.10).

Helena Antipoff, uma psicóloga russa estabelecida no Brasil, desempenhou papel crucial e inovador no desenvolvimento da educação especial e também de crianças carente no país. Ela iniciou trabalhos com

crianças com deficiência intelectual em Minas Gerais, a partir de 1929, influenciando a criação de classes especiais e contribuindo para a formação de profissionais na área.

Ao analisar a repercussão de seu trabalho, na área da Educação Especial, verifica que [...] se de um lado Antipoff ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “anormalidade”, os “de difícil aprendizagem” etc.; de outro lado possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, para crianças com alguns prejuízos orgânicos. Jannuzzi, (2006, p.134).

Contudo, a mudança significativa do trato educacional de crianças especiais pode ser evidenciada a partir do século XVI, com a participação de profissionais dedicados às áreas médicas e pedagogos, ao qual foi possível validar e aperfeiçoar as tratativas adequadas a esse público, segundo MENDES, (2006, p. 104). Nesse sentido nos aponta Mello, (2000, p.104):

Ensinar é uma atividade relacional: para coexistir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor.

Entre os principais desafios para a efetivação da educação especial destacam-se as barreiras institucionais e a insuficiente qualificação técnica e humanizada do corpo docente. Ao nos aproximarmos dessa realidade, podemos perceber que muitos profissionais da educação e pessoas dedicadas à estrutura administrativa de apoio da rede regular de ensino ainda não dispõem de formação adequada para atender alunos com deficiência ou as negligenciam, o que resulta em práticas pedagógicas homogêneas, pouco sensíveis à diversidade dos processos de aprendizagem.

Nesse cenário, o fortalecimento da formação continuada, voltada para estratégias pedagógicas inclusivas constitui uma medida indispensável que deve envolver não apenas os educadores, mas também os tutores e familiares. Esse meio precisa ser coletivo e se desenvolver de forma assistida, atenta ao núcleo de apoio efetivo ao desenvolvimento integral dos estudantes.

[...] Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo [...]. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 96)

Culturalmente, ainda persiste a tendência de afastamento em relação ao que é diferente, ou seja, o do não habitual. Essa postura, que se estende até os dias atuais pode surgir de forma discreta e inconsciente e tem representado um obstáculo significativo ao acesso de crianças e jovens com deficiência ao ensino regular. Tal exclusão se intensifica com as dificuldades de comunicação e de interação social, prejudicando relações interpessoais que reforçam sentimentos

de rejeição e de infelicidade decorrentes da marginalização em atividades escolares, sociais e profissionais. Conforme Brasil (1994, p. 32):

[...] crianças e adolescentes com deficiência não precisam e não devem estar fora das instituições de ensino regular de qualquer nível, mas que têm os mesmos direitos que qualquer outro, com ou sem qualquer tipo de deficiência. E ainda: Aos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns, até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

Segundo Almeida (1990, p. 79), a ação de brincar não é um ato ingênuo, involuntário ou desprovido de sentido, mas um fenômeno histórico, cultural, social, psicológico, afetivo e existencial, presente em todas as fases da vida. Embora não seja essencialmente político, nenhuma ação ocorre de maneira neutra em uma sociedade marcada por classes e desigualdades. Trata-se de uma ação essencial a vida e a construção de relacionamentos e habilidades cognitivas.

Nesse sentido, o brincar assume papel fundamental no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, especialmente no contexto educacional inclusivo, uma vez que possibilita coordenações motoras, instiga sentidos e interpretações do imaginário a realidade, o que favorece a socialização e contribui para a formação integral da criança.

Estudos de Vygotsky (1998) também reforçam essa perspectiva ao destacar que o brincar é uma atividade central para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, pois é por meio dele que a criança internaliza valores, aprende regras sociais e experimenta figuras de identidade, criando condições para uma aprendizagem mais significativa, inclusive o discernimento do que se é esperado ou socialmente aceito.

A inclusão escolar permite que alunos com deficiência compartilhem o mesmo espaço educacional que os demais, promovendo a aprendizagem colaborativa. Para os colegas sem deficiência, a convivência com a diversidade promove respeito, tolerância e sensibilização, habilidades essenciais para a formação da educação e ética dos infantes para o trato humanizado em sociedade (SILVA; PEDRO; JESUS, 2017, p. 7).

Nesse sentido, a efetivação de uma educação inclusiva requer não apenas a garantia do acesso, mas também a ampliação de espaços físicos, com salas de recursos multifuncionais devidamente equipadas, acessibilidade de escadas e áreas de higiene completas, além de materiais pedagógicos adaptados, assegurando condições mínimas para a participação ativa de todos os alunos em todo o processo educativo.

O fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes representa um pilar fundamental para práticas pedagógicas inclusivas, demandando metodologias diferenciadas que considerem ritmos e necessidades específicas. Contudo, a inclusão não se resume a normas ou recursos: exige a

promoção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na participação ativa das famílias e no incentivo à colaboração entre os alunos.

Parte da literatura problematiza o discurso oficial de inclusão segundo Jannuzzi (2006) e Pletsch (2010) aos quais destacam por diversas situações a matrícula em classes comuns não se traduz em aprendizagem real, configurando uma “inclusão excludente”. Ou seja, não basta apenas exigir por meio da legislação um percentual mínimo de docentes com deficiência (PCD) em redes regulares de ensino, é preciso analisar se essa atitude resulta em desenvolvimento ou instiga a personalização de algo mais profundo, pejorativo com sentido discriminatório.

Contudo, para consolidar esses avanços, torna-se indispensável o monitoramento e a avaliação permanentes das políticas públicas em conjunto das instituições de ensino por meio de indicadores de participação e aprendizagem, bem como do estímulo à pesquisa e à inovação pedagógica voltada à diversidade.

Marco Legal da Educação Inclusiva no Brasil

A educação inclusiva deve estar articulada com políticas de saúde, assistência social e tecnologias assistivas, de modo a assegurar que os alunos com deficiência tenham apoio integral, não apenas no espaço escolar, mas também em outras dimensões de sua vida cotidiana.

Nesse sentido, Fachinetti e Carneiro (2017) ressaltam que a disponibilização adequada de tecnologias assistivas, quando combinada a políticas públicas estruturadas e ao suporte de serviços de saúde e assistência social, torna-se fundamental para garantir a efetiva participação desses estudantes tanto na escola quanto na sociedade como um todo.

A construção da educação inclusiva no Brasil está diretamente ligada à consolidação de marcos legais que garantem o direito à educação para pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 representou o primeiro grande avanço ao estabelecer, em seu artigo 208, inciso III, que o dever do Estado com a educação inclui o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Esse princípio foi aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, que determinou, no artigo 59, a obrigatoriedade de currículos, métodos e recursos adaptados às necessidades específicas dos alunos com deficiência, configurando um marco para a implementação de práticas inclusivas (BRASIL, 1996).

Outro ponto de atenção importante foi o Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse decreto consolidou normas sobre a educação especial, reconhecendo o direito à matrícula em classes comuns com o suporte necessário (BRASIL, 1999). Posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 reforçou o papel do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e não substitutivo à escolarização regular, orientando as redes públicas a garantirem a permanência e o desenvolvimento desses estudantes com apoio pedagógico adequado (BRASIL, 2011).

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015 – marcou um avanço mais recente e abrangente. A LBI reafirma a educação inclusiva como direito inalienável e proíbe a exclusão do ensino regular sob qualquer justificativa relacionada à deficiência, além de estabelecer punições para práticas discriminatórias nas instituições de ensino (BRASIL, 2015). Essa legislação consolida a mudança de paradigma, deslocando o foco da deficiência individual para a eliminação de barreiras no ambiente escolar e social.

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por atos normativos que estruturam políticas e práticas voltadas à promoção da igualdade de oportunidades para alunos com deficiência. Como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 que estabelece metas claras de inclusão e qualificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), incentivando ações estratégicas como a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, programas de formação continuada de professores e adaptações curriculares que visam superar barreiras de aprendizagem e participação (BRASIL, MEC, 2010).

Além das normas nacionais, o Brasil se compromete com padrões internacionais de educação inclusiva. A Declaração de Salamanca (1994) afirma que a educação inclusiva é um direito humano fundamental e um instrumento eficaz no combate à discriminação. Nesse contexto, reconhece-se que todas as crianças, independentemente de suas condições, têm direito a aprender em ambientes escolares regulares (UNESCO, 1994). Complementando essa perspectiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil em 2008, estabelece a educação inclusiva como princípio obrigatório e atribui ao Estado a responsabilidade de garantir igualdade de oportunidades educacionais (ONU, 2006/2008).

A integração desses atos normativos demonstra não apenas o compromisso do Brasil com a promoção de políticas públicas inclusivas, mas também a participação plena de alunos com deficiência no sistema educacional sobre a intenção de tornar a sociedade mais justa e socialmente responsável. Esses avanços: histórico e legal, embora significativos, encontram desafios na implementação prática, como mostram os dados recentes do Censo Escolar.

Indicadores oficiais e análise comparativa (Brasil)

Dados recentes do Censo Escolar de 2023 no Brasil mostram que as matrículas da Educação Especial chegaram a 1.771.430 estudantes, crescimento de 41,6% entre 2019 e 2023, com 62,9% concentradas no Ensino Fundamental, seguidas de 16,0% na Educação Infantil e 12,6% no Ensino Médio.

Além da expansão do acesso, houve avanço na integração em classes comuns: a proporção de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns passou de 60,5% (2009) para 91,3% (2023) — um salto de 30,8 p.p. em 15 anos.

Em 2023, o Censo também registra 636.202 estudantes com TEA, Transtorno do espectro autista, dos quais 95,4% estão matriculados em classes comuns, evidenciando a direção das políticas inclusivas. Contudo, desafios permanecem na oferta de AEE, Atendimento Educacional Especializado: embora a presença de estudantes PAEE, Plano de Atendimento Educacional Especializado, esteja difundida na maioria das escolas, a oferta efetiva do Atendimento Educacional Especializado ainda não acompanha o ritmo de crescimento das matrículas, e o MEC anuncia a expansão de salas de recursos multifuncionais como medida estruturante.

No plano demográfico, o Censo 2022 do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística contabiliza, apresenta 14,4 milhões de pessoas com deficiência (7,3% da população de 2 anos ou mais), dimensão que ajuda a conduzir metas de cobertura, formação e financiamento. Esses dados reforçam a dimensão social pertinente ao tema.

Em síntese, o acesso de inclusão melhorou significativamente no período dos últimos anos, mas a distorção idade-série entre estudantes PAEE segue elevada e funciona como gargalo crítico: sem adaptação curricular consistente, AEE articulado ao ensino comum, infraestrutura acessível e docente com formação específica, a inclusão perde potência no percurso escolar.

Segundo a análise dos dados da plataforma Diversa, realização pelo Instituto Rodrigo Mendes revela avanços significativos, mas também a persistência de problemáticas estruturais na Educação Especial brasileira. O crescimento das matrículas na educação infantil do ensino fundamental em 2023 indica que políticas de inclusão têm ampliado o acesso, especialmente para estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e deficiências múltiplas.

Vale ressaltar que houve ainda a melhora nas taxas de aprovação com 75,2% em 2013 para 89,6% e redução da reprovação sendo 21,9% em 2019 para 9,6% em 2023, além de uma ligeira queda no abandono escolar com 2,9% em 2013 e 0,8% em 2023 — sinais de que a permanência e o desempenho começam a responder positivamente às iniciativas de inclusão no Brasil.

No entanto, a taxa de distorção idade-série permanece elevada, revelando que um grande número de estudantes ainda cursa etapas escolares incompatíveis com sua faixa etária. Essa discrepância compromete o desenvolvimento acadêmico e social, reduz as perspectivas de formação integral e limita o acesso ao ensino médio e à educação superior.

Diante do exposto, enfrentar a distorção idade-série é vital para garantir trajetórias acadêmicas regulares, evitar atrasos cumulativos, minimizar a

permanência no básico e Ensino Médio, oportunizando condições reais de transição para o ensino superior e ao trabalho qualificado formal.

Tal cenário exige intervenções urgentes e assertivas, como adaptação curricular mais efetiva, reforço pedagógico contínuo e maior articulação entre atendimento educacional especializado e ensino regular, garantindo que o avanço do acesso se traduza também em trajetórias escolares coerentes e equitativas.

Considerações finais

Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas implementadas no Brasil, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta objeções significativas. A presença física do aluno com deficiência na escola regular não garante, por si só, o direito à educação de qualidade; é necessário que práticas pedagógicas, estruturas equitativas, habilitação de professores e cultura escolar estejam alinhadas para que a inclusão se concretize.

A análise histórica, legal e estatística evidencia que, embora a legislação – como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 – garanta direitos fundamentais, persistem lacunas na aplicação prática. Entre os principais desafios destacam-se a distorção idade-série, a insuficiente adaptação curricular, a limitada oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a necessidade de formação continuada dos professores.

Nesse contexto, a promoção de uma educação inclusiva efetiva requer ações integradas: investimento na formação crítica e humanizada dos profissionais da educação, ampliação da acessibilidade física e pedagógica, fortalecimento de redes de apoio intersetoriais e monitoramento contínuo das políticas públicas.

A efetivação da inclusão exige uma abordagem intersetorial. Do ponto de vista educacional, são necessárias metodologias diferenciadas; sob a ótica sociológica, é preciso enfrentar o preconceito estrutural que marginaliza pessoas com deficiência; já a perspectiva da saúde reforça a importância de equipes multiprofissionais no suporte escolar e familiar.

Finalmente, esse acolhimento deve ser compreendido como um princípio estrutural da educação, e não como uma adaptação periférica. Ela representa um compromisso ético, político e social de transformar a escola e a sociedade, promovendo equidade, respeito à diversidade e oportunidades reais de participação para todos os estudantes. A continuidade do debate, da pesquisa e da inovação pedagógica é essencial para avançar na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil.

Referências

ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes especiais de escolas públicas de primeiro grau.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014–2024.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão.** Brasília, DF, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Brasília, DF, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Recursos multifuncionais / Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/recursos-multifuncionais>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação inclusiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DIVERSA. **Indicadores da Educação Inclusiva no Brasil. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2025**. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FACHINETTI, T. A.; CARBONE CARNEIRO, R. U. **A tecnologia assistiva como facilitadora no processo de inclusão: das políticas públicas à literatura**. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 3, dez. 2017, p. 1588–1597.

IBGE. **Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência**. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 18 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 14 ago. 2025.

JANNUZZI, G. M. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. Coleção Pontos e Contrapontos. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspect, 2000.

MIRANDA, A. A. B. **Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico**. Cadernos de História da Educação, n. 7, jan./dez. 2008.

SILVA, S. M.; LIMA, S. F. A. **Educação inclusiva no ensino fundamental**. *ANTHESIS: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Ocidental*, ano 05, n. 07, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/237-Texto%20do%20artigo-1149-1-10-20160204.pdf>.

ONU. ***Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência***. Nova York: ONU, 2006. Ratificada pelo Brasil em 2008.

UNESCO. ***Declaração de Salamanca e Marco de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais***. Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A GREVE DE 1984 DO PROFESSORADO PAULISTA - 14 DIAS DE MUITA MOBILIZAÇÃO

JULIANO GODOI

“Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. Até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de suas matérias estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões”. (Arroyo:2000,p.83)

Resumo:

Este artigo se debruçará no estudo sobre a organização e mobilização dos trabalhadores da educação paulista no movimento grevista do ano de 1984. Buscará citar elementos da greve dos profissionais da Educação Pública do Estado de São Paulo do ano de 1984 que organizou uma paralisação da Rede Pública de Ensino por 14 dias letivos. Objetiva-se entender nesta análise, os motivos que geraram e impulsionaram a disposição de combate e luta no professorado paulista, fato que fez as categorias dos profissionais da Educação Pública Estadual permanecerem em greve num evento caracterizado com uma das maiores greves da categoria profissional dos professores estaduais do Estado de São Paulo. A greve em questão teve seu início em 04 de abril do ano de 1984.

Palavras-chave: Mobilização; Educação; Greve.

Neste artigo busca-se apresentar alguns elementos que configuraram a presença de diferentes categorias técnicas da docência do estado de São Paulo à época da greve do ano de 1984, sob o que se apresenta como representação sindical das categorias mobilizadas na greve do professorado em 1984.

A greve de 1984 não se organizou somente com a ação do sindicato dos professores, esta greve conseguiu realizar o que é chamada no meio sindical de “unidade de classe”, pois em seu quadro organizativo agregou todas as áreas técnicas da docência pública estadual. Além dos professores representados pela APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – e pelo CPP – Centro do Professorado Paulista, estiveram organizados

e em ação também: os Diretores de Unidades Escolar em sua entidade sindical UDEMO – União dos Diretores do Magistério Oficial; e os Supervisores de Ensino na APASE – Associação Paulista de Supervisores de Ensino.

O fato de se ter em uma mesma greve mobilizados: professores, supervisores e diretores, fez com que a greve se organizasse em um ambiente de total interação e concordância, o que permitiu a este movimento agregar rapidamente seus avanços. De imediato, a unificação da categoria, conquistou organizativamente a ruptura institucional das escolas frente às determinações da Secretaria de Educação, com o isolamento e a eliminação de qualquer elemento que pudessem vir a acatar, por exemplo, as determinações oficiais vindas do gabinete do secretário da educação, em direção à retomada dos trabalhos e o retorno das aulas.

Posteriormente, pode-se afirmar que o elemento da unificação profissional de todas as categorias técnicas do professorado, trouxe contribuições e auxiliou o desenvolver da greve quando se tornou necessário envolver outros segmentos da sociedade nas mobilizações da greve. As discussões foram repassadas e envolveram a comunidade escolar e a opinião pública, até se chegar a um quadro onde as associações de pais não só se posicionavam favoráveis à ação dos professores, como se mobilizavam para a participação nos atos e nas reuniões. O que por sua vez proporcionou ao movimento grevista uma popularidade e aceitação muitíssimo grande como o que informam as manchetes do jornal Folha de São Paulo de 11 e de 15 de abril de 1984. (ANEXOS I, II)

“Movimento tem apoio de 86,2% dos paulistanos, revela pesquisa ‘FOLHA’ ” (FSP 11 de abril de 1984).

“Greve mostra força moral e política do magistério” (FSP 15 de abril de 1984).

Assim, com o auxílio destes elementos, obtemos as condições para entender como a greve do professorado paulista conseguiu colocar a quase totalidade das unidades escolares em paralisação por mais de 13 dias durante o mês de abril do ano de 1984.

A greve do professorado paulista em abril de 1984, expressou uma grandiosa magnitude. Conseguiu sistematizar em suas mobilizações as ações, fatos nunca vistos antes, em mobilizações das categorias ligadas à educação

pública paulista. Em abril de 1984, após ser declarada a greve da educação paulista, cerca de 5 milhões de crianças deixaram ter suas aulas regulares no período correspondente à greve, pela paralisação de mais de 95% das unidades escolares da rede estadual de ensino, em um universo onde se inseriam mais de 180 mil profissionais – professores, diretores e coordenadores - em greve. Conforme o que noticia o jornal Folha de São Paulo em 05/04/1984:

“Cerca de 95% dos 5 mil estabelecimentos urbanos da rede estadual de ensino tiveram suas atividades paralisadas ontem, primeiro dia da greve do magistério. A estimativa é do Centro do Professorado Paulista (CPP) e da União dos diretores de Escolas do Magistério Oficial (Udemo) que, no entanto, não souberam precisar o número de escolas paralisadas: “Desistimos desse tipo de cálculo, pois temos sido derrubados pela avalanche da greve em todo o Estado; a greve é total”, garantiu Sólton Borges dos Reis, presidente do CPP...”

As reivindicações do professorado.

A mobilização dos profissionais da educação paulista se deu em um período em que o aperto nas condições de vida gerada pelas grandes dificuldades financeiras, que atravessavam os profissionais da educação paulista e também toda a sociedade brasileira, se apresentaram muitíssimo presentes. O período corresponde ao término da década de 70 e início da década de 80 do século XX, pode-se dizer que foi aonde se iniciaram as condições para as mobilizações e para realização das mobilizações da greve de 1984.

Os professorados paulistas impulsionados por tais dificuldades, já ao término do ano de 1983, quando da ocasião da realização do congresso da APEOESP, já apresentavam caracterizado em suas expressões e posições, que procurariam recompor sua renda salarial em sua próxima data base. A necessidade de um aumento salarial substancial apresentava-se como ordem do dia, haja vista, a grande defasagem financeira que seus ganhos vinham recebendo nos últimos anos devido aos apertos inflacionários da economia nacional.

O ano de 1983 acumulou em sua estrutura uma disparidade entre o reajuste repassado pelo governo estadual e os índices de inflação acumulado no ano. A inflação acumulada foi superior aos 200% e em contrapartida a esta

percentagem astronômica, o professorado recebeu de reajuste salarial, somente 86,3%, o que não conseguiu sequer garantir a reposição das perdas salariais acumuladas no último ano.

Somadas à questão da defasagem existente nos vencimentos dos profissionais da Educação, havia também as lembranças das promessas do então senador Franco Montoro, que no ano de 1982, durante a sua campanha eleitoral, fez questão de seguidas vezes garantir que em seu governo seriam reparadas as injustiças que estavam sendo feitas há muitos anos contra os vencimentos magistério público estadual.

Em um documento público distribuído aos professores na assembleia realizada no sindicato dos metalúrgicos no dia 31/03/84, o Deputado Estadual Paulo Frateschil, parlamentar na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores - PT, lembrava das declarações feitas pelo Senador Franco Montoro em uma reunião com os professores por ocasião da comemoração do Dia do Professor, conforme:

“O senador André Franco Montoro prometeu, em reunião realizada no DIA DO PROFESSOR, 15/11/82, que o seu governo atenderia às reivindicações do magistério, destinando 25% das despesas do seu governo para a Educação e recuperando a dignidade desta parcela do funcionalismo” (31/03/1984 *Panfleto do Deputado Paulo Frateschil - PT*).

Às reivindicações do professorado se organizaram sobre 5 necessidades imediatas das categorias do magistério público estadual. As quatro primeiras de ordem econômica e a última de ordem trabalhista, como demanda do processo de greve instalado. A primeira dizia respeito ao reajuste salarial imediato de 70% sobre o valor dos vencimentos pagos pela Secretaria de Educação. A segunda propunha a imediata devolução das cinco referências salariais que foram retiradas durante o governo de Paulo Maluf (1979-1982). A terceira exigia reajustes salariais reais a cada seis meses, como forma de garantir e repor as perdas que os salários recebiam devido aos grandes índices de inflação do período. A quarta propunha a alteração na contagem do tempo para aposentadoria, que deveria ser de modo corrido, valendo-se e acumulando todos os dias do ano. A quinta, por sua vez era uma demanda da mobilização, onde

se pleiteava que o governo não realizasse nenhum desconto dos dias em que o professorado este paralisado em greve.

As propostas do Governo Estadual

Como o desenrolar da greve e com a repercussão que as mobilizações organizaram, não coube ao governo alternativa senão a de alterar a sua proposta inicial, que foi apresentada ao magistério em decorrência das negociações. As conversações a respeito da reposição salarial dos professores tiveram seu início quando o governo de Montoro apresentou a proposta de reajuste salarial para a data base da categoria, no patamar dos somente 10,25% de aumento sem mais nenhum tipo de acréscimo, seja de aumento direto ou de algum tipo de gratificação e/ou abono.

Pois segundo o Secretário da Educação do Estado de São Paulo - Paulo de Tarso – O aumento de 10,25% proposto pelo governo Estadual seriam responsáveis por um gasto público que chegaria aos 70 bilhões de Cruzeiros. Conforme foi publicado em 04/04/1984, pelo Jornal Folha de São Paulo, onde Paulo de Tarso dizia:

“O reajuste de 10,25% custará aos cofres públicos cerca de 70 bilhões e com essa quantia poderia ser fornecida merenda escolar a 9 milhões de crianças durante um ano...O aumento é o que se pode dar e, inclusive demonstra a boa vontade do governo!” (FSP 04/04/1984)

Por isso, se levado em consideração que o reivindicado pelos docentes caminhava na proporção dos 70% de aumento real nos salários, acrescidos da reorganização da contagem de tempo par a aposentadoria e a devolução das referências retiradas em governos anteriores, certamente se compreenderá o sentimento político que vivia as categorias profissionais do magistério paulista. Em um panfleto distribuído aos professores na assembleia realizada em 31 de março de 1984 no sindicato dos metalúrgicos, a APEOESP se posicionava totalmente contrária à proposta apresentada pelo governo do estado, como segue:

“...Os professores do Estado de São Paulo, na continuidade de sua luta pela revalorização de seu trabalho e por um ensino voltado para os verdadeiros interesses dos alunos, dos pais e de toda a comunidade escolar, deixam o recinto escolar e farão das ruas e das praças o seu ambiente de trabalho...Esquecidos de suas promessas durante a campanha eleitoral, o governador Montoro oferece ao Magistério a Ridícula Gorjeta de 10,25%...como Ensinar, Formar, Educar se não temos a necessária tranquilidade, se nossas famílias pagam, como, todas as famílias dos trabalhadores brasileiros, um preço muito alto para viver?” (31/04/1984 Panfleto APEOESP)

Em 13 de abril de 1984, o governo do Estado publica no Diário Oficial, uma resposta às críticas que vinham sendo difundidas pelo professorado em suas atividades. No comunicado, o governador ratifica as suas posições, que ora já haviam sido apresentadas em um pronunciamento realizado em horário nobre e em cadeia estadual de televisão, no dia 06/04/1984, onde além de apelar ao professorado, para que este retornasse imediatamente as salas de aula, o governador também rebateu as acusações de intransigência tecendo suas argumentações, tentando esclarecer sua posição oficial. O comunicado do governador Franco Montoro publicado na primeira página do “Diário Oficial do Estado” dizia:

“A negociação entre o governo e os professores está sendo prejudicada, por notícias desencontradas e informações incorretas. Em face dessa situação, é preciso deixar claro que não é verdade que temos sido intransigentes na negociação. Fizemos diversas propostas, concedendo as cinco referências pleiteadas, dentro de uma programação amplamente favorável ao professorado e que prevê:

A – duas referências de imediato e a terceira dentro de 60 dias, ou seja, a partir de 1º de julho.

B – duas referências restantes em 12 meses, a contar do próximo mês de julho.

1 – O governador também concordou com a contagem do tempo de serviço em dias corridos, para todos os efeitos, atendendo a uma antiga e justa reivindicação do magistério.

2 – O custo das três referências, apenas neste ano, é da ordem de 100 bilhões de Cruzeiros, retiradas dos recursos previstos para o próximo aumento semestral de todos os funcionários do Estado, a vigorar a partir de 1º de julho.

3 – Observa-se que esse reajuste semestral seria calculado, já em julho, sobre o novo patamar, elevado graças à concessão das três referenciais.

4 – Não é verdade que os salários dos professores sejam de 120 mil cruzeiros mensais, como tem sido divulgado. Esse valor é recebido apenas por uma minoria. Holerites de 50 ou

60 mil Cruzeiros mensais exibidos durante as manifestações são de professores substitutos que recebem por aulas dadas. 5 – Os salários médios, em março de 1984, eram os seguintes:

A – Para 8 horas diárias, Nível 1: Cr\$ 479 mil. Para 4 horas diárias o salário médio do professor Nível 1 foi de Cr\$ 220 mil.

B – O professor Nível 2 recebeu em média 430 mil Cruzeiros mensais por 8 horas diárias e 228 mil Cruzeiros respectivamente.

6 – Reiterando o que dissemos em cadeia de televisão e nota distribuída à imprensa na sexta feira: já concedemos algumas medidas de importância para todos os servidores, tais como o reajuste semestral e um piso salarial de dois salários mínimos, o mais alto do país. Isso com uma queda de 20% do ICM, em números reais no ano de 1983.

7 – No caso dos professores, o que foi concedido coloca o governo no limite de suas possibilidades no momento. O governador de São Paulo não passará um cheque sem fundos aos seus servidores. Este é um governo responsável.

8 – Estamos enfrentando a mais grave crise econômica, social e política da nossa história. A luta é difícil. Para vencer precisamos estar juntos “.” (D.O do Estado 11/04/1984, p.02)

O governo do Estado de São Paulo, durante o desenvolver da greve, teve que ceder a posição dos professores gradativamente, sempre que suas propostas foram recusadas pelo professorado em nome da garantia das reivindicações da greve.

As duas reivindicações que correspondiam a Devolução das cinco referências retiradas no governo de Paulo Maluf e a contagem direta para o tempo de aposentadoria do professorado, somente foram aceitas pelo governo estadual, após seis rodadas de negociações, já na marca dos 10 dias de paralisação. Tal aceitação se deu quando o professorado recusou sistematicamente nos dez dias de mobilização a proposta inicial do governo de conceder somente a devolução imediata de duas referências.

No entanto, esse processo não significou que todas as reivindicações dos professores foram aceitas pelo governo do estado, que para as reivindicações de reposição salarial de 70% manteve-se irredutível, aceitando apenas analisar a reivindicação para o mês de julho do ano.

As grandes mobilizações e manifestações da greve

Uma peculiaridade importante da greve do professorado paulista do ano de 1984, foi a grande capacidade que o movimento teve de organizar e mobilizar amplamente as categorias envolvidas na greve. Como já citado a greve alcançou

incríveis marcas de: 95% das unidades escolares da rede Estadual de Ensino paralisadas, atendendo somente aos pais que procuravam por informações da greve e mais de 180 mil profissionais – professores, diretores e coordenadores de ‘braços cruzados’.

Em muitas manifestações e na grande parte da greve, o professorado pode contar com a participação de outros setores, organizados ou não, da sociedade paulistana, que além de apoiarem o movimento deflagrado pelo magistério, se dispôs a prestigiar e a engrossar as ações públicas realizadas.

Dentre os setores mobilizados, o que diz respeito aos pais e o que trata dos próprios alunos da rede Estadual de Ensino, merecem papel de destaque. Em inúmeras atividades os pais e os alunos organizavam-se e nos atos distribuíam manifestos apresentando seu apoio a causa dos profissionais em greve. Como podemos constatar nos documentos organizados e distribuídos pela União Municipal dos Estudantes de Diadema – UMES DIADEMA, às vésperas de um ato na praça da Moça na cidade de Diadema – SP que dizia:

“Nós estudantes de Diadema damos todo o nosso apoio a greve dos professores, diretores, supervisores, porque a reivindicação de 70% de aumento para o magistério é justa, porque o governo não dá verbas para a educação, baixando o nível de ensino. Por isso, nós chamamos toda a comunidade a também apoiar contribuindo com qualquer quantia para o fundo de greve.

- *Todo apoio à greve do magistério*
- *Por melhores condições de ensino.*

Terça feira – dia 10 de abril – todos os estudantes, pais, professores ao ato público na praça da moça às 18h.

*União Municipal dos Estudantes Secundaristas – UMES”
(09/04/1984 Panfleto da UMES)*

As manifestações emblemáticas, marcadas pelo número de pessoas reunidas nas praças e nas assembleias, organizadas e espalhadas em todo o Estado de São Paulo, tiveram seu início impreterivelmente ao início da greve.

Já no segundo dia de mobilização no dia 05/04/1984 foram reunidas mais de 50 mil pessoas no centro da capital paulista. Os professores reuniram-se na Praça da República e caminharam até a praça da Sé, em um ato considerado

pelo comando de greve como o maior manifestação do magistério paulista de todos os tempos. Assim noticiada pelo jornal Folha de São Paulo em 06/04/1984:

“Considerada pelas entidades representativas do magistério a maior manifestação pública já realizada pela categoria em toda a história, a passeata conjunta de professores, diretores e supervisores da rede estadual, realizada ontem à tarde, no centro da cidade, conseguiu reunir cerca de 50 mil pessoas. A passeata transcorreu entre a praça da república, onde teve início, até a praça da Sé, lotando completamente as duas praças e as ruas adjacentes e interrompendo o trânsito desde a avenida São Luís até a praça João Mendes por mais de uma hora. Ao final da manifestação, por volta das 18h30, os manifestantes cantaram o hino Nacional. Em seguida, Gumerindo Milhomem, presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), uma das entidades promotoras da passeata, afirmou: “Nossa jornada está cumprida”. Outra diretora da APEOESP, Beatriz Pardi, declarou: “Nós vamos amanhã ao palácio com o respaldo deste movimento e a greve a todo o vapor”. (FSP – 06/04/1984 p. 24)

No dia seguinte a manifestação dos 50 mil na praça da república, dia 06/04 o professorado deu outra demonstração de sua organização e mobilização, quando reuniu mais de 30 mil profissionais estaduais, no Sindicato dos Metalúrgicos, também localizado na região central da cidade de São Paulo - bairro da Liberdade. Assim, noticiado pelo jornal O Estado de São Paulo no dia 07/04/1984:

“Cerca de 30 mil pessoas entre professores, diretores e supervisores de ensino, reunidas em assembleia estadual que lotou completamente a sede do sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo bem como as ruas Galvão Bueno e São Joaquim, decidiram continuar a greve geral iniciada no dia 04 até a próxima quarta-feira...” (ESP – 07/04/1984, p. 24)

Passados outros cinco dias da assembleia que lotou as ruas da região do bairro da Liberdade, no dia 11/04/1984 a greve dos profissionais da educação pública estadual de São Paulo, mobilizou novamente mais de 70 mil pessoas em uma assembleia realizada no Complexo Esportivo do Ibirapuera. A assembleia foi seguida de um ato público que compreendeu uma caminhada até a avenida Paulista, cuja marcha passava defronte a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Em 11/04 novamente o comando de greve se surpreendeu com a força e com a mobilização do movimento deflagrado, pois a intenção era ocupar cerca de 30 mil lugares do Complexo Esportivo do Ibirapuera, o que não foi possível, tendo os professores que ocupar as áreas como o gramado do complexo bem com a sua pista de atletismo. A cobertura jornalística do jornal Folha de São Paulo, assim noticiou a assembleia do dia 11/04:

“Aparentemente, nem as assembleias regionais nem o próprio comando de greve teria tido condições de avaliar a própria força do movimento deflagrado há uma semana, que demonstrou uma surpreendente força na assembleia de ontem e na passeata que se seguiu, desde o Ibirapuera até a avenida Paulista. O comando havia se comprometido a ocupar somente as arquibancadas do conjunto, que comportam no máximo 30 mil pessoas, segundo Rodolfo Viana, coordenador de cursos conjuntos. O número crescente de professores que vinham em caravanas de vários pontos da cidade logo paralisaram o trânsito nas proximidades do conjunto do Ibirapuera e forçou os organizadores da assembleia a abrirem os portões que dão acesso às rampas laterais e à pista de atletismo”. (FSP – 12/04/1984, p. 25)

Já em 13/04/1984 exatamente nove dias após o início da greve o comando unificado preparava uma grande assembleia no Estádio do Morumbi, onde se tinha como intenção, aprovar junto aos professores a proposta discutida junto ao governo, que avançava somente sobre dois pontos das reivindicações dos professores: sobre a concessão das cinco referências e sobre a integração da contagem dos dias corridos na contagem para a aposentadoria do professor.

No entanto, a assembleia acabou sendo realizada do lado de fora do estádio, defronte aos portões do estádio do Morumbi. O comando de greve repudiou a ausência de colaboração por parte do governo do estado, principalmente no que diz respeito aos esforços que o governo não fez para viabilizar a liberação do estádio de futebol, o que certamente permitiria a realização da assembleia sem maiores dificuldades. Por este motivo, segundo o comando de greve, se explica a dificuldade que existiu durante as discussões com os mais de 100 mil profissionais grevistas que lotavam a atividade.

Assim, a assembleia não pode prosseguir livremente até o seu fim. Como resultado, ao invés de ser a aprovação do conteúdo anteriormente combinado entre o Governo do Estado e o Comando de Greve, obteve-se a prorrogação por

mais alguns dias da paralisação. A decisão que deveria ter sido tomada naquela tarde foi transferida para uma nova assembleia a ser realizada em 17/04/1984 (terça-feira), em um local a ser definido mais tarde.

O comando de greve não admitiu publicamente, sobre os resultados e elementos que foram apresentados pela cobertura jornalística dada por dois dos principais jornais de circulação do Estado de São Paulo: Folha de São Paulo e Estado de São Paulo; a respeito das dificuldades encontradas pelo comando de greve na realização da assembleia do dia 13/04.

A avaliação do comando de greve não pautava a 'derrota' noticiada pelos jornais, quando das informações sobre a recusa realizada das categorias dos profissionais da educação, sobre as propostas apresentadas pelo Governo do Estado e levadas pelo comando de greve à assembleia. No entanto, o que se teve como avanço prático para a negociação forma mais quatro dias de paralisação.

Os professores, saem das portas do estádio em greve, e se dirigem para as portas do Palácio dos Bandeirantes, sede do Governo Estadual. Ao chegarem as imediações do Palácio, logo o professorado pode perceber que o clima de festa que vinha sendo construído, deu lugar para a apreensão e para a incerteza. Principalmente quando se percebeu a movimentação de um forte esquema de segurança, que contou em alguns momentos inclusive, com o pelotão da tropa de choque da Polícia Militar do Estado de São Paulo, o que por sua vez fez com que os ânimos se exaltassem.

O jornal O Estado de São Paulo do dia 14/04/1984 assim apresentou a surpresa dos professores:

"Muitos professores vieram prontos para a festa, com ramos de flores do campo para oferecer aos oficiais da guarda palaciana. Os primeiros slogans não atacavam ninguém: "queremos o que é nosso por direito, 70 por cento ou nada feito", "os alicerces da nação ficam na educação". Mas não havia festa. Pouco depois da chegada dos professores chegou a tropa de choque, os soldados com capacetes e escudos de acrílico, longos cassetetes democráticos pendurados na cintura....os slogans rapidamente mudaram: "é desaforo, é desaforo / quero o salário do Montoro", "é o seguinte, é o seguinte / se demorar é 120", "abaixo a repressão / professor não é ladrão"..." (ESP – 14/04/1984 p.17)

Passados quatro dias e entre eles o final de semana, no dia 17/04/1984 realizou-se no ginásio do Ibirapuera, a última grande manifestação da greve do professorado no ano de 1984. Desta atividade, onde estiveram presentes cerca de 22 mil professores, diretores e supervisores de ensino, sairia à decisão de suspender a greve iniciada em 04/04/1984. Os profissionais da educação decidem retornar as aulas após o feriado da Semana Santa, prometendo manter a mobilização nas escolas e sub-sedes sindicais.

A greve no Interior

A greve do mês de abril do ano de 1984, como já tratado, se apresentou muito representativa. Os números gerados pela ação da greve não deixam outra certeza, senão, a de que: grande maioria dos profissionais da educação estadual do Estado de São Paulo, estiveram amplamente mobilizados neste período.

Por isso, é necessário levar em conta, mesmo quando nos debruçamos sobre os recortes dados em esfera municipal das atividades e dos desdobramentos que se davam na capital paulista, que o interior trouxe uma grande contribuição para a instalação e para os avanços do processo de greve que foi instalado pelo professorado paulista no de 1984.

Um dos elementos peculiares da atividade do interior, é o fato de existir nesta mobilização, em algumas cidades, uma adesão de quase 100% das escolas estaduais, o que representavam todos os profissionais da educação pública estadual de braços cruzados. Conforme o que apresentava o jornal a Folha de São Paulo do dia 04/04/1984:

“O primeiro dia de greve do magistério estadual contou com a adesão de centenas de professores do interior, que promoveram reuniões para esclarecimento dos pais de alunos... A região de Presidente Prudente atingiu a paralisação de 90 por cento das escolas e a apeoesp garante para hoje a adesão de cem por cento das escolas... Em apenas duas cidades da região, Pirapozinho e Presidente Bernardes, a greve era parcial. Já em Dracena, Junqueirópolis e Osvaldo Cruz a adesão foi total. Na Baixada Santista e Litoral Sul a paralisação atingiu 98% das 220

escolas estaduais, segundo o comando grevista. Nas escolas paralisadas, o clima era de euforia, sendo o movimento considerado já vitorioso pelo grau de participação em todo o estado... Em Piracicaba também a adesão foi maciça e alguns estabelecimentos de ensino já dispensaram os alunos até sexta-feira, mostrando disposição de continuar o movimento... Nas cidades de Santa Gertrudes, Ipeúna, Itirapina, Corumbataí, Brotas, Cordeirópolis, próximas a Rio Claro, 100 por cento das escolas estaduais aderiram à greve.”(FSP – 04/04/1984 p.26)

Uma trégua nas negociações

“As cinco referências agora devolvidas são sentidas como a mera recuperação de algo roubado: contagem do tempo de serviço para efeito de aposentadoria, como ato de justiça que deveria prescindir de greves para ser conquistada. Afinal, obrigar um professor com trinta anos de trabalho, ou mais, a trabalhar dobrado nos últimos quatro anos para conseguir uma aposentadoria irrisória é, no mínimo, uma crueldade do Estado” (Cardoso:1984, p 27)

Passados mais de uma dezena de dias, a greve do professorado entrou em momentos que podem ser considerados delicados. A situação apertava-se a cada momento e para ambos os lados da negociação.

Os profissionais da educação acabavam dando vasão e sentiam diretamente os vários dias de desgaste que a paralisação das aulas trazia. Durante o transcorrer da greve, o professorado, para garantir a legitimidade que possuíam, necessitavam explicar à exaustão e para todos os setores da sociedade, os motivos da greve.

Já para o Governo do Estado, as pressões se apresentavam frente as respostas que necessitava dar, primeiramente ao professorado que o aguardava, mobilizado e em movimento, e também a sociedade civil que exigia respostas oficiais e convincentes do governo do estado, que resolvessem, afinal os problemas imediatos da educação pública estadual.

Assim, somados a estes elementos os esgotamentos das negociações e propostas de ambos os lados, após a sexta rodada de negociações o Governo do Estado e o Comando Grevista Unificado, chegam a uma proposta que pudesse encerrar, mesmo que momentaneamente a paralisação do professorado.

A proposta tratava, inicialmente da devolução imediata das cinco referências pleiteadas pelo professorado, sendo complementada pela promessa do governo do estado de analisar o aumento real se salários no percentual de 70% alguns meses posteriormente, durante o mês de julho.

O comando de greve, frente às dificuldades encontradas na negociação com o Governo do Estado, principalmente as dificuldades de conseguir avanços concretos no que dizia respeito às reivindicações financeiras, acabou reavaliando sua tática. O compromisso foi retornar as aulas, mantendo, no entanto, a mobilização das categorias envolvidas na greve, onde se pretendia manter a grande unidade alcançada na preparação e no desenvolver da greve. Caso posteriormente, ao final do prazo dado ao governo, este não cumprisse com seus compromissos, os profissionais da educação prometiam retornar as mobilizações e ao movimento de greve. Conforme o apontado pelo presidente da APEOESP - Gumerindo Milhomem Neto - Ao jornal O Estado de São Paulo em 18/04/1984:

“...a preferência pelo retorno às aulas sempre submetendo a continuidade de uma mobilização do magistério foi demonstrada pela esmagadora maioria das escolas do interior...ficou patente que, em muitas cidades, algumas escolas já estão em aulas, e outras retornariam às aulas hoje, independentemente do resultado da assembleia. Mesmo aquelas que se comprometeram a respeitar a deliberação da assembleia, salientaram a dificuldade em segurar por mais tempo a paralisação e o perigo de uma quebra da unidade do movimento caso a greve prossiga.” (ESP – 18/04/1984, p.32)

Conclusão

Desta forma, a greve dos professores do Estado de São Paulo em 1984 representou um marco decisivo na história das mobilizações do magistério paulista e brasileiro. Mais do que uma paralisação pontual, tratou-se de um movimento de afirmação política e social de uma categoria que buscava reconhecimento, melhores condições de trabalho e valorização profissional em um contexto de redemocratização do país.

Com seus 14 dias consecutivos de mobilização, a greve destacou-se não apenas pela duração, mas pela amplitude dos atos e paralisações, que reuniram milhares de docentes em diferentes regiões do estado. Tal expressividade

evidenciou a força coletiva do professorado e consolidou a organização sindical como instrumento fundamental na defesa da educação pública.

Portanto, a greve de 1984 pode ser compreendida como uma das maiores e mais emblemáticas da história do professorado paulista, tanto pela sua dimensão quanto pelos impactos políticos e simbólicos que gerou. Ela reafirmou a capacidade de resistência da categoria e deixou um legado duradouro nas lutas subsequentes por uma educação mais justa, democrática e de qualidade.

Referências Bibliográficas:

- CASTRO, Pedro. GREVE: Fatos e Significados. Série Princípios. 1º ed. São Paulo, SP: Editora Ática S.A, 1986.
- FERREIRA JUNIOR, Amarílio. e BITTAR, Marisa. Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964 – 1985). São Paulo, SP: Edições Pulsar, 2006.
- GOHN, Maria da Glória. Teoria dos Movimentos Sociais. 2º ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1997.
- PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. 15º ed., São Paulo, SP: Cortez, 1996.

Teses e dissertações:

- PAULA, Ricardo Pires de. Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da Apeoesp (1945-1989). Assis – SP, 2007. 271 páginas – Universidade Estadual Paulista – UNESP.
- PERALVA, Angelina Teixeira. Reinventando a escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática. São Paulo – SP, 1992. Tese de livre-docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: DO PRAZER DE OUVIR AO PRAZER DE LER

PATRÍCIA BORGES BARROS BRANCHINI

*O contador de histórias
É aquele que te leva
Aos lugares mais distantes
Instiga a tua curiosidade
Traz à tona teus medos
Liberta teus sonhos*

Patrícia Rocha

RESUMO

Contar e ouvir história é tão ou mais antigo do que as mentes humanas conseguem imaginar, é algo que acompanha o homem desde seu surgimento. Antes mesmo de aprender a falar o homem já contava suas histórias por meio de gestos e desenhos feitos nas cavernas. As histórias construídas a partir do desenvolvimento da linguagem são as mais variadas, vão desde situações vividas e sentidas pelo narrador, ou algo inventado, nascido de sua mente criativa, o que importa é que, sendo verdadeira ou construída, as histórias vêm encantando crianças e adultos desde tempos antigos. Nos dias atuais cabe conhecer como se deu a construção dessas narrativas e, principalmente, como utilizá-las nas sociedades contemporâneas. Neste sentido, a presente pesquisa, buscou apresentar a contação de história, sua importância enquanto meio para ensinar e proporcionar prazer ao ouvinte, bem como sua evolução no decorrer tempo, passando de uma atividade apenas oral alcançado a leitura e escrita, conhecimentos aprendidos que contribuíram para a perpetuação das histórias e para a formação de sujeitos em leitores.

Palavras- chave: Contação de história, Leitura, Literatura Infantil.

ABSTRACT

Telling and listening to history is as or older than human minds can imagine, it has been with man since his inception. Even before learning to speak the man told his stories through gestures and drawings made in caves. The stories constructed from the development of language are the most varied, ranging from situations experienced and felt by the narrator, or something invented, born of his creative mind, what matters is that, being true or constructed, the stories have enchanted children and adults since ancient times. Nowadays it is important to know how these narratives were built and, especially, how to use them in contemporary societies. In this sense, the present research sought to present the storytelling, its importance as a means to teach and provide pleasure to the listener, as well as its evolution over time, moving from an oral activity only to reading and writing, knowledge that contributed for the perpetuation of stories and for the formation of subjects in readers.

Keyword: Storytelling, Reading, Children's Literature.

INTRODUÇÃO

A história faz parte da vida de todo indivíduo, ela está presente no cotidiano do ser humano, quando chega em casa e conta como foi seu dia, quando abre um jornal e lê as notícias que lhe interessa, quando abre uma revista ou um livro e deixa se envolver com a narrativa que apresentam. No entanto é na infância que essas histórias tendem a ter importância crucial para este sujeito.

A criança é um ser em desenvolvimento, desde o momento que vem ao mundo começa a aprender e é função do adulto auxiliar e estimular a criança para que se desenvolva plenamente.

O desenvolvimento e aprendizagem da criança precisam ser assistidos em todas as áreas como a biológica, cognitiva, motora, afetiva, emocional, social e outras. Ainda no seio familiar essa aprendizagem se dá de forma assistemática, a partir do momento que adentra para uma instituição de ensino passa a ser sistemática, tendo um direcionamento, uma intencionalidade, mas quando se trata de despertar na criança o gosto pela leitura as atividades direcionadas para esse fim não difere muito de uma instituição para a outra.

As histórias infantis são comprovadamente fontes primárias de conhecimento, provocam na criança sentimentos, reações e atitudes que lhe serviram para a construção de sua personalidade, de seu caráter, de suas crenças, enfim contribuem para a construção do ser.

Conhecer as possibilidades formativas e educativas das histórias infantis, bem como formas de aplicá-las para que surta os efeitos desejados, é fundamental para se desenvolver um bom trabalho em relação a leitura da criança.

Nosso estudo se inicia com uma pesquisa bibliográfica que, conforme nos orienta Gil (2002, p. 44), *“é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”*; e documental, que segundo o mesmo autor,

“é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc., e ou manuais específicos.” (GIL, 2002. p. 44)

A pesquisa está organizada em três capítulos seguidos das considerações finais. O primeiro capítulo busca situar o valor da contação de história para o desenvolvimento da criança, seu desenvolvimento ao longo dos tempos, bem como demonstrar a abrangência das histórias na formação pessoal e social dos sujeitos.

O segundo capítulo apresenta algumas técnicas estudadas e aprimoradas por diferentes teóricos, tendo como meta auxiliar no desenvolvimento da criança assistida por essas histórias. É do conhecimento de educadores e de pessoas envolvidas com a educação a importância da contação de história para as crianças, mas é preciso saber como utilizá-la, que história serve para determinada idade, para diferentes gostos, ou seja, é preciso conhecer histórias e leituras e ter repertório teórico sobre o desenvolvimento humano.

O terceiro capítulo perpassa pela evolução da contação de história, e o desenvolvimento da leitura, sendo que a partir do momento que se desenvolve a leitura e a escrita, ambas tornam-se bens comuns a todos, o contato com as histórias não se dá apenas pelas palavras do contador, mas também pela escrita dos livros o que promove grandes mudanças, tanto nas formas de contar, quanto nas histórias que se contam.

As histórias precisam continuar chegando até a criança, seja pela voz do contador ou do livro, seja a história ouvida ou lida por ela própria, precisa fazer parte de suas vidas pelo seu caráter formador, instigante e prazeroso.

I A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

1.1. Ouvir Histórias é Mesmo Importante Para a Criança?

A infância é o período de vida mais significativo para o desenvolvimento da criança, seja em questões cognitivas, motoras, afetivas ou emocionais. A criança, quando bem assistida na infância, passará pela adolescência sem maiores traumas e chegará à vida adulta integrada à sociedade, tendo suas potencialidades desenvolvidas e equilibradas.

Desde a primeira infância a criança precisa dessa assistência ao seu desenvolvimento e, um dos fatores favoráveis ao mesmo, é ouvir e ler histórias, sejam quais forem os gêneros, o importante é estimulá-la para que coloque em xeque todas suas capacidades, usando-as a seu favor.

Ouvir história é algo fundamental para a formação da criança, além de ser o início da aprendizagem da leitura, as histórias são meios formativos para diferentes áreas do conhecimento. Os aspectos lúdicos da contação de história agem no subjetivo da criança e por meio da ficção, do comportamento dos personagens e do cenário descrito desperta seu interesse pela leitura, estimula sua imaginação, levando-a a desenvolver outras ações como recontar essa

história para alguém, o que desenvolve sua oralidade, desenhar a história, estimulando sua capacidade imaginativa, motora e de síntese, ou teatralizar a história o que proporciona colocar-se no lugar do outro e refletir sobre diferentes assuntos.

Geralmente o primeiro contato da criança com o texto é de forma oral e feito pela mãe ou o pai. As histórias que eles contam para seus filhos são as mais variadas como os trechos bíblicos, os contos de fadas, histórias reais de família, histórias de sua infância, história inventada, leitura de um livro infantil ou muitas outras.

Não existe uma hora certa para contar história, isso pode ser feito a qualquer hora do dia, mas se observa que muitos têm a prática de fazê-lo à noite, quando a criança se prepara para dormir. Outros ainda usam da história para acalmar a criança quando está chorando, quando caem ou se machucam e a história, seja em que momento for, funciona, pois acalma, leva ao riso, estimula as emoções e fazem sonhar.

É contar história pelo simples fato de proporcionar prazer a quem ouve, estimulando seu aspecto lúdico, aguçando a curiosidade e desafiando o imaginário. É aproveitar de seu aspecto recreativo para educar, alargar horizonte, estimular a criatividade, despertar emoções, criar hábitos saudáveis, valorizar sentimentos, desenvolver a atenção e a memória e promover a socialização. Ouvir, ver e sentir são os primeiros sentidos desenvolvidos na criança, sob esse aspecto, a história é importante meio de desenvolvimento infantil como se comprova na fala de Abramovich (2001):

As histórias têm como valor específico o desenvolvimento das ideias, e cada vez que elas são contadas acrescentam às crianças novos conhecimentos. O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! (ABRAMOVICH, 2001, pág. 23).

Por meio das histórias ouvidas é possível viajar por outros mundos, em tempos e espaços diferentes e, por conseguinte, descobrir outras formas de agir

e de ser. É aprender sobre Geografia, Filosofia, Sociologia, História, Antropologia..., sem precisar saber os nomes desses conteúdos presentes em cada história.

Para que todo esse desenvolvimento aconteça, quem conta uma história precisa ter alguns conhecimentos práticos e teóricos, do contrário o ouvinte não irá se interessar pela história como deveria. É preciso criar um clima de envolvimento entre contador, história e ouvinte, é saber dar pausas no tempo certo da história, bem como adequar o ritmo, a cadência, o timbre..., é olhar nos olhos do ouvinte e sonhar junto com ele, é dar *“tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais.”* (CORTES, 2006, pág. 82).

Outro aspecto muito favorecido com as histórias infantis é o comunicativo, uma vez que o aumento do poder de comunicação verbal e não verbal é ampliado quando a criança participa de momentos de ouvir histórias. O desenvolvimento não verbal acontece quando ela usa o próprio corpo para se comunicar, sendo esse instrumento fundamental para o início da comunicação verbal. A comunicação não verbal precisa ser estimulada na criança, assim histórias que a levam a engatinhar, pular, rastejar, chutar, rolar, equilibrar-se ou emitir diferentes tipos de sons, proporciona uma mescla de emoções e conhecimentos.

A interação verbal inicia-se no momento em que a criança começa a comentar a história ouvida, a indagar, duvidar ou discutir diferentes aspectos do que ouviu, tudo isso contribui para o desenvolvimento de sua linguagem, amplia seu vocabulário e auxilia no seu desenvolvimento social.

Tahan (1957) faz um resumo das dimensões do desenvolvimento infantil que podem ser estimuladas por meio da contação de história.

De acordo com o autor:

- a. Expansão da linguagem infantil - enriquecendo o vocabulário e facilitando a expressão e a articulação;*
 - b. Estímulo à inteligência - desenvolvendo o poder criador do pensamento infantil;*
 - c. Aquisição de conhecimentos – alargando os horizontes e ampliando as experiências da criança;*
 - d. Socialização – identificando a criança com o grupo e ambiente, levando – a estabelecer associações, por analogia, entre o que ouve e o que conhece;*
 - e. Revelação das diferenças individuais - facilitando à professora o conhecimento de características predominantes em seus alunos, evidenciadas através das reações provocadas pelas narrativas;*
 - f. Formação de hábito e atitudes sociais e morais - através da imitação de bons exemplos e situações decorrentes das histórias, estimulando bons sentimentos na criança e incitando –a na vida moral;*
 - g. Cultivo da sensibilidade e da imaginação - condição essencial ao desenvolvimento da criança;*
 - h. Cultivo da memória e da atenção – ensinando a criança a agir e preparando – a para a vida;*
 - i. Interesse pela leitura - familiarizando a criança com os livros e histórias, despertamos, para o futuro, esse interesse tão necessário.*
- (TAHAN, 1957, pág. 21).

Diante da importância da contação de história para o desenvolvimento da criança, salienta-se a necessidade deste ato começar o mais cedo possível e ter continuidade na educação escolarizada, ou seja, na escola, para que a criança além de desenvolver o gosto por ouvir histórias, aprenda a gostar de ler e torne-se autônoma na busca por novos conhecimentos, viajando por si só num mundo repleto de encanto que é o mundo da leitura.

1.2. O Começo de Tudo

Na medida em que o homem conseguiu articular a linguagem utilizando-a para se comunicar o ato de contar história também teve início. Nesta época ainda não se conhecia o caráter artístico das histórias, as mesmas tinham caráter funcional decisivo, tendo a função de conservar e transmitir os conhecimentos acumulados pelas gerações o que compreendia suas crenças, seus mitos, costumes e valores que deveriam ser preservados pela comunidade, ou seja, inicia com as histórias da tradição oral, transmitidas de gerações em gerações. Esse ato teve início nas sociedades tribais primitivas. (CORTES, 2006).

Além dos gestos e da comunicação oral, os povos antigos também utilizavam as pinturas nas cavernas para registrar suas experiências cotidianas. Esses três fatores foram fundamentais para a conservação do conhecimento que foram adquiridos no decorrer do tempo, como meio de sintonizar o sistema mental e corporal o que auxiliou na sobrevivência desses povos e na interpretação de fenômenos naturais que ainda não conseguiam explicar, como afirma Campbell (2005).

Os contadores de história eram as pessoas de maior destaque na comunidade, suas capacidades de aconselhamento eram fundamentadas em fatos vividos e presenciados, o seu conhecimento das histórias e dos mitos, culminavam para a manutenção da herança cultural do seu povo. Suas narrativas geralmente dependiam das histórias que colhiam e organizavam para repassar aos outros como forma de ensinamentos. (RAMOS, 2001).

Segundo Benjamim (1994) os principais responsáveis pela transmissão e preservação de muitas histórias antigas foram os camponeses sedentários, os navegantes e os comerciantes.

Os camponeses sedentários contavam as histórias do lugar onde moravam, os navegantes e os comerciantes ao conhecer essas histórias levam-nas para outras Terras e comunidades, propagando e tornando-as imortais.

Os momentos destinados a contar essas histórias eram especialmente organizados, constituíam-se em momentos de encontros sociais, sendo que a comunidade se reunia ao redor de uma fogueira organizando um círculo ou semicírculo. As histórias contadas nesses momentos eram as mais variadas, indo desde ensinamentos até as narrativas sobre as viagens executadas, os povos conhecidos, os costumes vivenciados e muitas outras. “Os *contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base “identitária”, ou seja, compor a subjetividade desse grupo.*” (RAMOS, 2011, pág.30).

Nestes momentos acontecia uma grande troca entre contador e ouvinte conforme aponta (CORTES, 2006, pág. 84): “... *o ouvinte forma com o contador de história as duas faces de uma unidade, pois ele deve recriar na sua imaginação o que lhe contam, com isso transforma a emissão em recepção, conformando a mensagem.*”.

De acordo com Patrini (2005), o ato de reunir-se e ouvir as histórias era importante também para evitar a desagregação daquele grupo. Ao contar uma história o contador proporcionava aos ouvintes convocar imagens e ideias guardadas nas lembranças, juntando-as às convenções contextuais e verbais vivenciadas no seu grupo, juntando, confrontando e, por conseguinte adaptando-as à sua cultura e sua ideologia.

A capacidade de transformar o que ouviu em conhecimento é um dos maiores benefícios da contação de história, o que auxilia a criança na construção de sua caminhada de vida. Mas as histórias têm outras funções que também são primordiais ao homem, como a capacidade de entreter e quando essa característica é descoberta o contador de história torna-se o centro das atenções pelo prazer que suas narrativas proporcionam àqueles que a ouvem.

No período histórico denominado Idade Média, o contador de história detinha o respeito de todos por onde passava. Denominados de trovadores tinham passagem livre pelos palácios e aldeias, uma vez que suas histórias agradavam diferentes classes sociais. Como aponta Tahan, “... *todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas.*” (TAHAN, 1961, pág. 24).

O surgimento da escrita promove grande inovação no que tange a conservação das histórias, uma vez que não é mais preciso guardá-las apenas na memória, a partir de então elas passam a ser registradas em papiros que mais tarde tornaram-se livros.

Diferentes gêneros literários ganham espaço com o surgimento da escrita, a história propriamente dita, ou seja, a construção social, política e econômica os relatos dos eventos vivenciados pelo homem podem ser registrada, assim como os relatos ficcionais e imaginários.

Tudo isso converge para a construção da aprendizagem do ser humano, seja no seu desenvolvimento cognitivo quanto afetivo e social, ou como auxiliadora nos momentos de lazer, uma vez que ouvir ou ler uma boa história é algo relaxante que proporciona prazer e alegria a quem a pratica, conforme afirma TAHAN (1961, pág.16):

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos.

O desenvolvimento da sociedade e a evolução tecnológica promovem muitas mudanças nas formas de contar histórias. Pode-se dizer que o primeiro recurso tecnológico que interferiu na forma de contar e armazenar as histórias foram os livros, seguidos de outros recursos audiovisuais como o rádio, a televisão, o cinema, o computador, os CDs e DVDs, entre outros.

Nos dias atuais não apenas se ouve ou lê as histórias, mas também é possível assisti-las. Essas novas formas de conviver com as histórias não prejudicam sua transmissão, ao contrário proporcionam mais conhecimentos, como aponta Coelho (1986):

...as gravuras favorecem, sobretudo, as crianças pequenas, permitem que elas observem detalhes e contribuem para a organização de seu pensamento. Isso lhes facilitará mais tarde a identificação da ideia central, fatos principais, fatos secundários, etc. (COELHO, 1986, pág. 39).

Independente dos métodos ou recursos utilizados o uso da narração de história, seja em ambiente familiar ou educacional, é importantíssimo para

auxiliar e estimular o desenvolvimento do indivíduo ou tão importante quanto para entreter e proporcionar o prazer que toda boa história traz.

1.3. A Abrangência das histórias infantis: do pessoal ao social

O desenvolvimento de uma criança perpassa por diferentes áreas como as cognitivas, motoras, afetivas, sociais psicossociais e outras, sendo que a linguagem é uma área que permeia todas as outras.

Vygotsky (1992), em seu estudo sobre o desenvolvimento da mente humana já concebia a linguagem como principal elemento para auxiliar a criança no direcionamento do pensamento. De acordo com o autor uma criança que fala pouco, ou não utiliza a linguagem escrita como o desenho, por exemplo, tem dificuldades na organização do seu pensamento. Estimular a criança no uso da linguagem, tanto oral, quanto escrita, é fundamental, uma vez que essa ação a estimula para expor seus pensamentos e ações e, por conseguinte, alimenta sua imaginação.

Vygotsky (1992, pág. 29), afirmou ainda que pensamento e imaginação caminham juntos, sendo que *“a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”*, tendo a imaginação a tendência de se afastar da realidade, a história possibilita à criança penetrar mais profundamente na realidade auxiliando os processos complexos que permitirão enriquecer a cognição e o pensamento real.

A literatura infantil, quando trabalhada com a criança em forma oral ou escrita, possibilita não apenas a familiarização com essas duas linguagens, mas também leva à formação do modo de pensar, constituição de valores ideológicos, a conhecer os padrões de comportamento de uma sociedade e, como já foi dito, a instigar sua imaginação.

De acordo com Amarilha (1997), quando a criança tem acesso às histórias infantis, desenvolve habilidades discursivas, principalmente quando lhe

proporcionam recontar, desenhar, identificar personagens e outros. O fascínio que uma história exerce na criança faz com que ela se envolva com a mesma; envolvimento este demonstrado em suas expressões tais como o silêncio, o espanto, o medo ou a alegria, ou pela fala que revela depois de ouvir a história.

Conviver desde tenra infância com diferentes histórias, manusear livros infantis, observar e discutir as ilustrações desses livros, reinventar as histórias que ouviu faz com que a criança compreende a relação entre as diferentes linguagens, formando referências simbólicas e afetivas de pensamento que irão subsidiar todas suas ações futuras. (COSTA, 2007). Para Silva (2002) apud BONNAFÉ, 2001, pág. 116:

...o interesse na repetição e na reconstrução de uma narrativa é compatível com o nível de construção da linguagem. Ela permite a passagem das primeiras formas de pensamento às formas que vão se estabelecer em um segundo momento quando se completa a aquisição da linguagem.

Segundo Costa (2007), as histórias que se contam para a criança levam-na para outra realidade, muitas vezes representa aquilo que ela acredita ser real, mas sem deixar de ressaltar o caráter fantasioso e imaginativo, por isso a criança não passa pela história de forma ingênua e sem consequência.

As fantasias existentes nas histórias infantis compõem um dos recursos de adequação entre texto e leitor, uma vez que a criança compreende a vida por meio do imaginário: é o imaginário auxiliando a realidade, o que reforça a importância de se contar e ler histórias para criança. (COSTA, 2007).

Na literatura infantil acontece um diálogo entre autor e leitor, sendo que ambos podem ser considerados como seres ativos do processo. Ao ouvir uma história contada através de um livro tem-se o primeiro contato da criança com o objeto, a fala do leitor a leva a interpretar as letras escritas. Os resumos orais depois da leitura também são importantes, assim o leitor pode promover um diálogo após a leitura em forma de debate, que será conduzido conforme a idade daqueles que ouvem, essa socialização possibilita uma maior interação entre história, leitor e ouvinte. (COSTA, 2007).

Ao tratar de temas humanos como relações de afetos, sentimentos, desejos e outros, mesmo que os personagens não sejam humanos, a criança tem a possibilidade de compreender essas relações na vida real. As imagens verbais criam na criança imagens mentais e essa comunicação entre imaginário e realidade desenvolve na criança sua capacidade de crítica e seu processo de socialização. (COSTA, 2007).

Neste sentindo ouvir a história de sua vida, como se deu seu nascimento, fatos importantes de sua infância, ou fatos seus com os familiares é fundamental para sua socialização, para estabelecer sua identidade, como para compreender as relações familiares existentes.

De acordo com Abramovich, (1997, pág.23), mesmo quando a criança já sabe ler é importante lhe contar histórias, pois: *“quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las.”* Ouvir história, independentemente da idade da criança ou de ela saber ler ou não, é ter estimulado seu desenvolvimento cognitivo, é socializar-se, é ter aprimorado seu vocabulário bem como tornar-se pronta para a leitura.

II CONTANDO HISTÓRIAS

2.1. Técnicas Para Contar Histórias

Contar história exige do contador não apenas atributos pessoais para uma boa narrativa que alcance o ouvinte. São os diferentes elementos de apoio e as diferentes formas de interação que possibilitam a interação entre história - ouvinte - contador.

Outros elementos fundamentais para essa interação são as escolhas das narrativas a serem contadas, o local de contação, os materiais e as estratégias a serem utilizados e, especialmente conhecer o perfil e o interesse do público.

Em relação aos elementos de apoios que o contador pode usar tem-se o olhar, a voz, o diálogo e a memória.

Ao contar uma história não é apenas a voz que estabelece comunicação com o ouvinte, o olhar também é um elemento comunicativo, neste sentido, não se deve flutuar o olhar sobre os ouvintes como se não os estivesse vendo, é preciso olhar diretamente nos olhos das pessoas, sem exagerar para não constranger. (CORTES, 2006).

Referindo-se à voz, é muito importante atentar para a dicção, que deve ser impecável. Assim, o contador precisa pronunciar todas as letras de uma palavra, tendo o cuidado para não falar muito lento, levando a criança a adormecer, ou falar alto demais, fato que incomodará quem ouve não deixando que preste atenção na história.

As pausas são importantes durante a contação, tendo o cuidado para não serem prolongadas. As inflexões, mudanças, entonações e os jogos de vozes tendem a enriquecer a narrativa, pois o tempo psicológico do conto tem mais peso que o tempo cronológico. (CORTES, 2006).

O diálogo com os ouvintes antes e depois da história também é importante. O diálogo antes tem a função de situar o leitor em relação à história, como quem é o autor, o porquê da escolha do tema e se existe alguma relação do tema com acontecimentos importantes. O diálogo no final na história ajuda a criança a compreender melhor a história que ouviu e, fazer algumas perguntas em relação à narrativa ajuda nessa compreensão. (CORTES, 2006).

Para Dinorah (1995), o contador de história não precisa nascer com um dom artístico, mas desde que saiba utilizar as técnicas e recursos a seu favor, será com certeza um bom contador. Mesmo o sujeito sendo um bom contador por natureza, precisa conhecer e utilizar essas técnicas para melhorar sua performance.

No que tange a questão sobre memória, é importante que o contador conheça a fundo a história que vai contar, é imprescindível lê-la mais de uma vez para ter esse conhecimento, no entanto é preciso também permitir que a improvisação aconteça, o que pode ser uma fala do ouvinte ou qualquer outro acontecimento inesperado, é preciso muitas vezes incluir esse acontecimento na história e o contador precisa estar preparado para isso, tendo a capacidade para improvisar quando necessário, ajustando a palavra ao detalhe acrescido. (CORTES, 2006).

De acordo com OTTE e KOVÁCS (2014), é preciso ainda:

- 2) destacar e sublinhar os tópicos mais importantes, interessantes e significativos, para que na apresentação recebam a devida valorização;*
- 3) procurar vivenciar a história. Envolver-se com ela, fazer parte dela e sentir a emoção dos personagens e ao apresentá-la atrair os ouvintes para a magia da história;*
- 4) ao apresentar a história, falar com naturalidade e dar destaque aos tópicos mais importantes com gestos e variações de voz, de acordo com cada personagem e cada nova situação. No entanto, é preciso cuidar para não exagerar nos gestos ou nas entonações de voz;*
- 5) oferecer espaço aos ouvintes que querem interferir na história e participar dela. Quem se sente tocado em seu imaginário sente necessidade de participar ativamente no desenrolar da história. O importante é que nessa hora não haja pressa, contando ou lendo tudo de uma só vez. É preciso respeitar as pausas, perguntas e comentários naturais que a história possa despertar, tanto em quem lê quanto em quem ouve. É o tempo dos porquês;*
- 6) toda história e toda dramatização devem ser apresentadas com entusiasmo e paixão. Sempre devem transparecer a alegria e o prazer que elas provocam. Sem esses componentes, os ouvintes não são atingidos e logo perdem o interesse pelo que está sendo apresentado. (OTTE; KOVÁCS, 2014, PÁG. 6).*

Para Sisto (2001) as histórias ouvidas são refeitas na cabeça da criança e isso acontece pela construção de expectativas e pelo reconhecimento de identidade. Uma boa história é aquela que opera esses condicionantes, que proporciona um alargamento do prazer por um longo tempo.

As estratégias utilizadas para o momento de se contar histórias podem ser organizadas seguindo três aspectos importantes: a duração, os tipos de contos e os convidados.

A duração de uma história depende muito da idade da criança, quando forem bem pequenas não devem se estender além dos 45 a 60 minutos. Crianças maiores podem atingir até uma hora. O contador deve sempre atentar-se para os sinais do público, como o cansaço por exemplo. (CORTES, 2006).

Os tipos de histórias também vão depender do público, sendo assim é preciso conhecê-lo antes, informando-se de suas preferências. Fatores como idade, região em que vivem, descendência étnico-racial, grau de instrução também ajudam a conhecer o gosto do público. Tendo esse conhecimento pode-se usufruir dos diferentes textos como os alegres e dramáticos, os longos e os curtos, os populares e os literários e muitos outros. (CORTES, 2006).

Outros fatores importantes a serem considerados pelo contador é a construção semântica da história, sendo que todas têm início, meio e fim e os mesmos devem ser respeitados durante a contação, o que facilitará o entendimento e a percepção da criança.

O início é o momento de apresentar a história, os personagens, o local onde ela acontece e alguns detalhes a serem lembrados durante a narrativa. O meio é o desenvolvimento da história, momento de conhecer a fundo o personagem. Deve ainda envolver o ouvinte de forma a suscitar seu interesse e o desejo para conhecer o fim da história.

O fim é o momento de alívio para a criança, que com certeza esteve completamente envolvida com a história, sentindo as alegrias e os medos que o personagem sentiu. O final da história mostra para a criança que seus problemas também terão fim.

Quando se trata de público infantil é favorável a introdução de convidados para o momento da contação como mágicos, palhaços ou ainda utilizar de adivinhações e jogos interativos que possibilitem ao público participar da história. A participação do convidado ou do público deve ser alternada ao conto para ter um resultado harmonioso, ou ainda organizar a participação para o final da história. (CORTES, 2006).

A contação de história pode acontecer em qualquer lugar, seja num ambiente ao ar livre, seja em espaços fechados. De acordo com esse ambiente é que se organiza o grupo, podendo formar-se em círculos ou semicírculos, ou sentados lado a lado. Tudo vai depender do ambiente, o importante é que ele seja acolhedor, que tenha uma boa acústica e esteja livre de barulho para que o envolvimento dos ouvintes aconteça a contento.

Os materiais que podem ser utilizados numa contação também são os mais variados e vai depender da criatividade e imaginação do contador, podendo ser uma sucata que vira um objeto inanimado, um fantoche, uma gravura, um objeto que faz parte da história ou aqueles que ajudam o contador a incorporar diferentes personagens como chapéu, lenço colorido, capa, máscara e muitos outros. (CORTES, 2006).

OTTE e KOVÁCS (2014) explanam que no momento de contar história não é necessário se prender a certos padrões, ao contrário é preciso variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada. Os autores apresentam alguns materiais que podem ajudar nessa variação:

- 1) o velho flanelógrafo (quadro revestido de flanela ou feltro de cor lisa, sobre o qual se fazem aderir objetos ou figuras, fixadas ou removidas segundo as necessidades do ensino) pode ser uma boa opção para ilustrar uma história com vários assuntos e vários simbolismos;*
- 2) transparências, preferencialmente confeccionadas pelas crianças, podem ser outro recurso que desperta interesse e ajuda a fixar a história;*
- 3) slides com figuras da história que está sendo contada, projetados na parede, prendem a atenção das crianças e despertam as fantasias;*
- 4) para pequenas encenações e dramatizações, fantoches e bichos de pelúcia são bons recursos;*
- 5) a massa de modelar pode ser usada pelas crianças para confeccionar figuras da história que acabaram de ouvir, com isso recapitulam e fixam a história;*
- 6) materiais colhidos na natureza e trazidos pelas crianças para ilustrar certos contos de fadas, por exemplo, prendem a atenção e valorizam a sua participação;*
- 7) mudar de ambiente para contar a história da cidade: levar as crianças ao museu, a um cemitério com antigas sepulturas e convidar uma pessoa idosa para falar do passado. Nesse sentido se oferecem muitas possibilidades que devem ser exploradas. (OTTE e KOVÁCS, 2014, pág. 07).*

São inúmeras as técnicas, os materiais e os procedimentos que se pode usar durante uma contação de história, no entanto nada terá efeito se não se considerar o público que irá ouvi-la. Não é possível dividir esse público apenas em infantil, juvenil ou adulto, pois a infância compreende várias etapas o que também precisa ser considerado. (CORTES, 2006).

Oliveira (2009) também salienta a importância das técnicas e dos recursos para se contar uma boa história, o que pode auxiliar em muito o professor que deseja fazê-lo em sala de aula. A autora apresenta algumas orientações que acredita ajudar significativamente neste trabalho: o amor e a criatividade unidos a um objetivo de trabalho, para ela *“o professor sendo um apaixonado pela literatura infantil, provavelmente, os alunos se apaixonarão também”* (OLIVEIRA, 2009, pág. 30).

No que se refere ao gosto pela história, não se tem uma classificação exata, até porque isso pode variar de acordo com a vivência que a criança já tem, mas é possível estabelecer uma relação entre os diferentes gêneros textuais e algumas faixas etárias. (CORTES, 2006).

De acordo com Cortes (2006) dos 3 aos 6 anos a criança está na fase realista e necessita de objetos, personagens e situações conhecidas. Neste período é indicado os contos curtos com muita ação, pouca descrição e sem repetições com um vocabulário leve. São indicados usos de gestos, mímicas e onomatopeias, assim como discurso direto em primeira pessoa. (CORTES, 2006).

Dos 7 aos 9 anos é a idade fantástica, a criança começa a ter consciência do bem e do mal, do negativo e do positivo, o que levam a gostar de fadas, duendes e dragões. (CORTES, 2006).

De 10 a 12 anos é a idade heroica, são indicados os contos de cavalaria e a partir dos 13 anos a idade romântica, idade em que se desperta para o sexo oposto, como também para uma realidade política social. O repertório pode ser

ampliado indo desde aventuras, ficção, humor, tragédias dependendo da característica do adolescente. (CORTES, 2006).

Quando a contação de história acontece em sala de aula o professor deve planejar esses momentos tendo sempre como objetivo o crescente interesse da criança pela história e, por conseguinte pela leitura, é formar crianças leitoras e escritores, que vêem na literatura um meio de interação, aprendizagem e diversão.

Abramovich (1997) afirma que o ato de ouvir é o início da aprendizagem, o começo para ser um bom leitor, quanto mais contato tiver com esses elementos, melhor será seu desenvolvimento e mais capacidade terá para desenvolver suas potencialidades.

O importante é ter consciência do impacto das histórias na vida do sujeito, principalmente do sujeito em formação. É por meio das histórias que a criança descobre lugares por onde passou, é viajar por mágicos, onde animais falam, objetos inanimados têm vida, e seres humanos possuem poderes mágicos que possibilitam reverter coisas ruins em coisas boas.

Por meio das histórias se aprende sobre ética, moral, costumes; essa atividade leva a criança a refletir sobre tudo isso e ressignificar esse conhecimento.

Ouvir histórias é formular opinião própria sem deixar de se encantar com as palavras e ideias de um autor, trilhando outros caminhos e adquirindo outros conhecimentos.

2.2. A Contação de História e o Aprendizado da Criança

A partir do momento em que o homem descobre a escrita e sua importância para o desenvolvimento individual e coletivo, ler torna-se uma tarefa fundamental para sua interação com objetos sociais e com os outros de sua espécie.

A evolução da escrita atinge o ápice com os avanços tecnológicos, sendo que a cada momento diferentes informações chegam ao sujeito, alterando suas crenças e seu modo de lidar com a leitura e a escrita. Estar preparado para lidar com essa tecnologia é fundamental para a vida em sociedade.

Comprovadamente a literatura infantil é de grande importância para o desenvolvimento da leitura da criança, além de possibilitar abrir-se para outros conhecimentos.

Segundo Coelho (2000), a palavra escrita proporciona à criança uma formação consciente, uma vez que é uma linguagem viva, cheia de informações e riquezas. O ato de ler é condição básica para o indivíduo observar e compreender o espaço ao seu redor.

Mesmo em tempos de tantos avanços tecnológicos, o livro ainda é base para o desenvolvimento de uma boa leitura, não apenas a leitura da palavra, mas a leitura de mundo conforme preconizava Paulo Freire (1996).

Ao desenvolver um trabalho com a literatura em sala de aula o professor estabelece uma relação dialógica entre aluno, livro, cultura e realidade própria. Quando conta ou lê uma história, cria condições para que a criança possa refletir sobre seu ponto de vista e assumir diferentes posicionamentos diante da narrativa, trocando opinião com ela, defendendo ou acusando o personagem, analisando suas atitudes e elaborando outras situações pertinentes a história.

Para Abramovich (1997, pág. 17):

...ler histórias para crianças, sempre, sempre [...] É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram [...]). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados,

enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma 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).

Sob esse olhar, compreende-se que a escola é um espaço privilegiado para estabelecer o contato da criança com o livro, sendo que neste espaço o estudo literário é estimulante para o conhecimento da língua e do mundo em que vive.

Segundo Góes (1994), a leitura tem a capacidade de inferir em três áreas vitais do homem: a atividade, a inteligência e a afetividade. A literatura tem o poder de entreter, instruir e educar as crianças, envolvendo-as. A literatura é uma arte e toda arte tem como função primordial proporcionar prazer, do contrário o deixa de ser.

A escola precisa estar preparada para trabalhar com a criança de forma a desenvolver todas suas capacidades, para tanto não cabe mais dentro dela a rigidez de tempos passados, situações em que as crianças deveriam comportar-se como em um quartel militar. Criança aprende com a ludicidade, com os jogos, com brincadeiras e com as histórias contadas de maneira agradável. (COELHO, 2000).

Para Abramovich (1997), ouvir histórias é fundamental ao desenvolvimento infantil:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (1997, pág. 16).

Abramovich (1997) coaduna com as ideias de Barcellos e Neves (1985) e apontam outras habilidades importantíssimas que as histórias proporcionam às crianças como a atenção, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a ampliação do vocabulário e a capacidade de procurar outros livros e outras histórias.

No início do primeiro segmento do ensino fundamental, os alunos começam a se apropriar do processo de leitura [...]. Eis aqui, ao nosso ver, um bom caminho para promover a leitura na sua ampla e rica dimensão: a descoberta e atribuição de sentidos, carregando a leitura de significações. O leitor, entendendo o texto, procura se entender e busca também o entendimento do próprio mundo em que se situa. (ABRAMOICH, 1997, pág. 87-88).

Para Barbosa (2008), o ato de ouvir, ler ou contar uma história ativa a capacidade narrativa da criança - uma modalidade específica de pensamento - modalidade esta que coexiste com o pensamento lógico-científico no interior das estruturas mentais. Diferente do pensamento lógico-científico, o narrativo ocupa-se das ações humanas e dos resultados gerados por essas ações.

O pensamento narrativo tem estreita ligação com a dimensão subjetiva e emotiva do ser humano, entra em ação quando o sujeito busca compreender as intencionalidades das ações humanas e o resultado dessas ações. Essa capacidade narrativa começa antes mesmo da criança aprender a ler, por isso a importância de se contar histórias para elas, conforme afirma Kuhlthau (2002):

Antes que possam ler sozinhas as crianças devem escutar histórias, a fim de desenvolver o interesse pelos livros e conscientizar-se da variedade de livros disponíveis. Quando estão aprendendo a ler, a escuta de histórias funciona como uma influência modelizadora para a leitura. Essa atividade possibilita a experiência com o fluxo das palavras para formar os significados. As crianças vivenciam o prazer e os sentimentos criados pela leitura. Por outro lado, a leitura tem como finalidade a formação de escritores, não no sentido de profissionais da escrita, mas de pessoas capazes de escrever adequadamente. Assim, ela fornece a matéria – prima para a escrita (o que escrever), além de contribuir para a constituição de modelos (como escrever). (KUHLTHAU, 2002, pág. 50).

O incentivo à escrita e à leitura, bem como a noção de valores e de sentimentos presentes no ser humano, são manifestações que se afloram com a história contada. Seja para a formação educativa ou para a formação cultural, ouvir história enriquece o conhecimento e amplia a capacidade de buscar mais informações.

Diante do exposto é fundamental que o professor, independente da disciplina que ministra, conscientize os seus alunos da importância do

aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita, levando-os a perceber-se parte integrante da sociedade e do conhecimento que ela produz e não apenas um mero receptor de conhecimento.

2.3. Que Leituras Abordar em Sala de Aula?

Antunes (2004), ao falar sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, coloca que o ponto alto da compreensão de um texto manifesta-se quando o leitor, seja de qualquer idade, é capaz de diferenciar as ideias principais de um texto das secundárias ou auxiliares. Para o autor não existe compreensão de texto se essa competência não se manifestar, no entanto são poucos os leitores que chegam a essa capacidade sem ajuda.

Sendo a capacidade de ler um fator decisivo para o aprimoramento de suas capacidades cognitivas, afetivas e emocionais, bem como para sua compreensão de pertença ao mundo, observa-se o quanto os apontamentos de Antunes (2004), são preocupantes ao ver que a criança ou o jovem não consegue atingir o estágio de compreensão de texto.

Despertar na criança o gosto pela leitura perpassa por um trabalho contínuo com diferentes tipos de textos. É contar histórias para crianças aguçando sua vontade de conhecer mais e de ter independência na escolha da leitura.

Algumas atividades de leitura que podem despertar o interesse da criança são descritas por Silva (1987), como as leituras coletivas ou leituras em pequenos grupos, as leituras silenciosas e as em voz alta realizada pelo aluno ou pelo professor.

O cantinho da leitura também é um bom exemplo de atividade para sala de aula, pois deixam os alunos à vontade para escolher o tipo de texto que preferem. Assim, sejam as leituras de contos de fadas, que se apresentam em diferentes versões, com personagens variados e finais de história que estimulam o pensamento intuitivo e imaginativo, ou uma poesia, ou história de aventura etc., estarão ali ao alcance da criança, a espera apenas de sua decisão em ler.

É importante que aos poucos vá se renovando o acervo e introduzindo as revistas, os jornais, as histórias em quadrinhos, tudo que proporciona prazer à criança. Muitas delas às vezes vão perceber que não conhecem alguns dos tipos e gêneros textuais expostos, fator que as levará a conhecê-los e, por conseguinte, desenvolver o gosto por eles.

É no contato com diferentes gêneros textuais que a oralidade, a leitura e a escrita irão desenvolver e possibilitar ao sujeito outras aprendizagens. Neste aspecto, é função do professor contribuir para a formação de um bom leitor e para que a leitura se torne um hábito cotidiano para seu aluno.

Para desenvolver na criança o gosto pela leitura é fundamental que a literatura infantil esteja presente na escola, pois de acordo com PAÇO, 2009, pág. 21:

...a mesma “desempenha um importante papel, o de favorecer aprendizagens, compreensão de valores, confronto com diferentes idéias, culturas, crenças, opiniões e informações diversas. A escola pode desenvolver uma prática que traga esses aspectos da literatura; mas essa prática requer atenção, para que a criança não se sinta “cobrada” através da literatura. É fundamental que a criança sinta o gosto pela leitura.

De acordo com Zilberman (1985), não cabe ao professor, apenas o trabalho de ensinar a criança a ler corretamente, é de sua alçada também contribuir com a formação do leitor crítico, capaz de pensar sobre questões que circunda seu meio social, aplicando a função formadora da literatura, de “conhecimento do mundo e do ser” (ZILBERMAN, 1985, pág. 29).

Para Zilberman (1985):

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para este último a um ambiente rarefeito do qual suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 1985, pág. 30).

Promover a criticidade no aluno não significa desenvolver um trabalho maçante, cansativo em que a criança não tenha prazer, pelo contrário, como a própria Zilberman (1985) aponta, por meio de narrativas como os contos de fadas, os mitos, as fábulas ou as lendas o leitor pode refletir sobre questões políticas sociais com leituras prazerosas, uma vez que a imaginação, o sonho e a fantasia são alimentos para a inteligência e contribuem para a formação da criança.

Apesar de muitos professores terem consciência da importância da literatura para o desenvolvimento infantil e de que esse conhecimento poder ser alcançado por meio do prazer de ouvir boas histórias, no entanto, muitos temem lidar com a leitura pelo prazer estético, sendo este tipo de leitura o mais prejudicado em ambiente escolar. Em contrapartida a leitura por obrigação, com tempo pré-determinado, a utilização das tradicionais fichas de leitura e outros mecanismos que visão medir a leitura do aluno não proporcionam o gosto pela mesma. (SILVA, 1991).

Uma das causas desse mal encaminhamento da leitura em sala de aula é o fato de o professor ter falhas em sua formação de leitor, tendo sido preparado para atuar na pedagogia, mas muito pouco nas artes. Outro fator prejudicial é que a maioria dos professores não teve contato com a literatura infantil na infância, o que prejudica em sua escolha de textos que agradem o público infantil.

Além dos problemas de formação muitos professores não se comprometem com o trabalho de leitura na escola e com isso não explora no texto suas capacidades discursivas, ideológicas e simbólicas. (MACHADO, 2001).

Ao levar um livro para a sala de aula a primeira atribuição que vem à cabeça de muitos professores é o que o aluno vai aprender com a leitura, tornando-a uma obrigação, geralmente tendo que ler para depois se submeter a uma avaliação. (MACHADO, 2001).

Cunha (2003) aponta que o professor não tem o dever de fazer o aluno gostar de ler, pois isso depende muito de características pessoais, mas é possível criar estratégias de motivação e de acompanhamento da leitura ajudando assim o aluno a aproximar-se do livro, o gostar pode ser uma consequência.

A autora Ruth Rocha (1983) compartilha das ideias de Cunha (2003), segundo ela:

...a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de 'mensagem'. A leitura deveria ser posta na escola como educação artística, ela devia posta na escola como uma atividade e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não devia ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, porque se assim não for faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação, fique parecendo uma tarefa e aquela velha frase de Monteiro Lobato – 'É capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre'. (ROCHA, 1983, pág. 4).

Contribuir com o desenvolvimento do gosto, como da prática da leitura, depende de muitas vertentes, desde a escolha da obra certa para o público certo, como escolher um texto que proporcione à criança diferentes conhecimentos, levando a enfrentar seus medos, suas angústias e carências, desenvolvendo sua imaginação e curiosidade por outras leituras que possibilitem conhecer outros mundos.

Proporcionar isso à criança não é difícil, basta que o professor passe a enxergar a literatura infantil com os olhos de criança, viajando e aprendendo com ela, descobrindo sua capacidade de emocionar e ensinar ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as histórias infantis contribuem consideravelmente para o desenvolvimento da criança agindo em questões que vão desde o

reconhecimento da identidade até o aprendizado de conceitos escolares, o desenvolvimento da leitura e da escrita e o prazer por ler.

A prática de contar histórias, para muitas pessoas é algo natural, nascida com ela, no entanto para outros é necessário o estudo de algumas técnicas que auxiliam a desenvolver melhor essa prática. As maneiras de conduzir a voz, a posição corporal, os gestos, e o conhecimento da história são fatores a serem estudados e aprimorados para que ao contar uma história os objetivos sejam alcançados.

A contação de histórias pode ser utilizada como um recurso pedagógico, pois por seu intermédio as crianças conseguem desenvolver diferentes aprendizados de forma prazerosa, o que torna a aquisição do conhecimento importante e significativa.

A experiência com as histórias possibilita para a criança participar ativamente do seu aprendizado, de refletir, analisar, discutir e tirar suas conclusões a respeito do que ouve, associando a outros conhecimentos, a outras histórias. É essa construção, esse relacionamento entre texto-leitor-escritor que proporciona o verdadeiro conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, V. T. de (org.) **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. 1997.

ANTUNES, C. **Metáforas para aprender a pensar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENJAMIN, W. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov.** In:

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 7ed, 1994. p. 197-221.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CARVALHO, R. H. M. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita.** – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática.** São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Literatura: Arte, Conhecimento e Vida.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

COSTA, M. M. da. **Metodologia da Literatura Infantil.** Curitiba: Ibpx, 2007.

CORTES, M. O. **Literatura infantil e Contação de histórias.** Viçosa, MG: CPT, 2006.

FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais.** Ijuí: UNIJUÍ, 1977.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Cecília. **Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura.** Em: Corrêa, H.; Martins, A.; Paiva, A.; Paulino, G. e Versiani, Z. (Orgs). **Literatura: saberes em movimento** (pp. 57-67). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLTHAU, C. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para a pré-escola e ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MACHADO, A. M. **A literatura deve dar prazer. Rio de Janeiro.** Nova Escola: a revista do professor, São Paulo, v. 16, set. 2001.

OLIVEIRA, M. A. de. **Dinâmicas em literatura infantil.** 13ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

OTTE, M. W. KOVÁCS, A. **A Magia de Contar Histórias.** Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>. Acessado em: 20/08/2019.

PAÇO, G. M. A. de. **O Encanto da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão.** Disponível:

http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_PACO.pdf. Acessado em 20/08/2019.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011 - RAMOS Ana Claudia.pdf>. Acessado em: 20/08/2019.

PAIVA, A. (Et. al) **Literatura Saberes em movimento.** Belo Horizonte: Ceale Autentica. 2007.

PEREIRA, M. P. **Desenvolvimento da linguagem.** In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. C. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Ruth. **Pra não vacinar a criança contra a leitura.** Leitura: teoria & prática, v. 2, p. 3- 10, out. 1983.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

SILVA, F. S. da; VILAR, SILVA, S. **A fantasia dos contos de fadas no cotidiano da sala de aula.** Centro de Educação da UFPB. 2002.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Chapecó: Argós, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias.** 2ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 5ed. São Paulo: Global, 1985.

LIBRAS COMO PONTE DE INCLUSÃO NA ESCOLA

VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTARA SILVA⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como instrumento de inclusão educacional e social de estudantes surdos. No contexto escolar, a LIBRAS se consolida como meio de comunicação e expressão essencial para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência auditiva, possibilitando-lhes acesso ao conhecimento, à convivência e à construção da identidade. A pesquisa se fundamenta em uma abordagem bibliográfica, com base em autores que discutem a inclusão, a comunicação e os direitos linguísticos das pessoas surdas. O texto destaca a relevância da formação docente e da valorização da diversidade linguística para a efetivação de práticas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; LIBRAS; educação bilíngue; comunicação; diversidade linguística.

⁴ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2012); Letras/ Libras pela Fundação Campos Elísios (2025); especialista em Arte de Contar Histórias pela Faculdade de Desenhos de Tatuí (2016); Educação Especial e Inclusiva pela Fundação Campos Elísios (2025); Professora de Educação Básica na EMEI Vargem Grande I

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar pressupõe o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo. No caso dos alunos surdos, a comunicação é o principal desafio a ser enfrentado no ambiente escolar. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é o meio de expressão natural da comunidade surda e constitui um elemento essencial para sua aprendizagem e socialização.

A LIBRAS foi oficialmente reconhecida pela **Lei nº 10.436/2002**, que assegura seu uso e difusão em instituições públicas e privadas. Entretanto, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas depende da sensibilização e da formação de toda a comunidade escolar, professores, gestores e colegas ouvintes, para compreender e respeitar a diferença linguística e cultural dos alunos surdos.

LIBRAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

O uso da LIBRAS na escola não se limita à tradução de conteúdos, mas representa o direito à comunicação e à expressão. O estudante surdo deve ter acesso ao currículo, às interações sociais e às experiências pedagógicas de forma equitativa. Assim, o papel do intérprete e do professor bilíngue é fundamental para garantir que o ensino seja acessível e significativo.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), o aprendizado em LIBRAS favorece o desenvolvimento cognitivo, a construção da identidade surda e a

ampliação da autonomia dos alunos. Nesse sentido, a escola deve promover um ambiente bilíngue, em que a LIBRAS e o português coexistam, respeitando a singularidade de cada aluno.

“A língua de sinais é mais do que um meio de comunicação; ela é o instrumento por meio do qual o sujeito surdo constitui-se como sujeito histórico e social. O aprendizado em LIBRAS favorece o desenvolvimento cognitivo, a construção da identidade surda e a ampliação da autonomia dos alunos. Nesse sentido, a escola deve promover um ambiente bilíngue, em que a LIBRAS e o português coexistam, respeitando a singularidade de cada aluno.” Quadros e Karnopp (2004, p. 57)

Com base nessa perspectiva, entende-se que a inclusão escolar precisa transcender o simples acesso físico à escola, envolvendo práticas pedagógicas que garantam o pertencimento e a valorização da cultura surda. A escola bilíngue deve ser um espaço de trocas simbólicas, em que as diferenças linguísticas sejam vistas como fonte de enriquecimento cultural. Isso implica repensar currículos, metodologias e materiais didáticos, de modo que contemplem a LIBRAS não como recurso de apoio, mas como língua legítima e estruturante da aprendizagem

A formação continuada dos professores é um aspecto essencial para a inclusão. É necessário que os docentes conheçam as bases linguísticas da LIBRAS, compreendam sua gramática e saibam utilizá-la como instrumento pedagógico, e não apenas comunicacional. A sensibilização de toda a comunidade escolar fortalece a convivência e o respeito às diferenças, promovendo um ambiente onde o aluno surdo se sinta protagonista de seu

próprio processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LIBRAS é uma ponte de comunicação que viabiliza o acesso do aluno surdo ao conhecimento e à vida escolar. A inclusão desses estudantes depende não apenas de leis e políticas públicas, mas de atitudes, acolhimento e compromisso pedagógico. A escola precisa assumir seu papel social de espaço de formação humana e cidadã, onde a diversidade linguística seja reconhecida e valorizada.

Portanto, promover o uso da LIBRAS no ambiente escolar é promover a inclusão, a igualdade de oportunidades e o respeito à diferença, fortalecendo o princípio de que todos têm direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: construindo caminhos para a prática pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2006.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM