

The logo features a golden globe with a black silhouette of the Americas, encircled by a golden ring. Below the globe is a stylized, open book with golden pages. The text "REVISTA" is in a smaller, bold, golden font, flanked by horizontal lines. Below it, "EDUCAÇÃO" and "GLOBAL" are in a large, bold, golden font.

REVISTA EDUCAÇÃO GLOBAL

VOLUME 1 NÚMERO 1 / SETEMBRO 2026

DATA DA PUBLICAÇÃO 30/09/2026



REVISTA EDUCAÇÃO GLOBAL – Vol. 1, n. 1 (2026) -
São Paulo: SL Editora, 2026 – mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaeducacaoglobal.com.br>

ISSN OBTENDO

Data de publicação: 30/09/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090



NOSSA EQUIPE

EDITOR-RESPONSÁVEL

PROF. CLAUDINEIA APARECIDA DA SILVA
LOPES

EDITOR-CHEFE

PROF. JANINE DE JESUS SILVA BERNARDINO

DIAGRAMAÇÃO E REVISÃO

NEUSA SANCHES LIMONGE

LUIZ CESAR LIMONGE

ARTE E DESIGN

LUCAS SANCHES LIMONGE

BIBLIOTECÁRIO

RENATO MOREIRA DE OLIVEIRA

REVISTA EDUCAÇÃO GLOBAL

V.1 - Nº 1

SETEMBRO 2026

PUBLICAÇÃO MENSAL (SETEMBRO)

INSTITUTO NL CURSOS – RUA CANTAGALO,
643 – TATUAPÉ – SÃO PAULO - SP

SL EDITORA

RUA IRU, 27, CASA 6 –VILA FORMOSA - CEP
03363-060

SÃO PAULO – SP – BRASIL



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative
Commons Atribuição- 4.0 Internacional.

<https://poweredtemplate.com/pt/modelo-do-word-legal-2910/>

SUMÁRIO

A TRADIÇÃO DA ORALIDADE EM MOÇAMBIQUE

Alzira da Silva 5

OS JOGOS E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

Angela Maria Andreos 13

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Rogério Oliveira Martins 27

ENFRENTAMENTO DA VIOÊNCIA CONTRA A MULHER

Elaine Solange Santana de Souza 34

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

Juliana Castilho de Mendonça 47

IMPACTOS DA COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Cristiane Aparecida Rodrigues Martins 56

A RODA DE HISTÓRIAS E CONVERSAS: ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO DA CIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA INFÂNCIA

Claudineia Lima da Silva 65

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Sônia Queiroz da Silva..... 75

A TRADIÇÃO DA ORALIDADE EM MOÇAMBIQUE

Alzira da Silva

INTRODUÇÃO

Há muito tempo as histórias eram construídas e sem o seu registro em escrita eram perpassadas oralmente como uma necessidade de expressão do sentimento humano, porém a cada vez contadas por uma diferente voz eram modificadas.

As histórias traziam o que era exteriorizado do mundo pelo homem contendo tanto a sua análise do mundo como o uso da imaginação como busca de responder o que não conseguia pela abstração do real.

Dessa maneira, formaram-se os mitos que fogem do que é visualizado da realidade dando seguimento ao plano sobrenatural, podendo conter mistérios e problemáticas com intervenções de seres com poderes mágicos. Entretanto, algumas histórias utilizaram para sua construção de fatos reais e históricos, quando não eram acrescidas de feitos miraculosos dando outro caráter como as conhecidas lendas folclóricas.

Assim, se deu a pluralidade de histórias construídas pela imaginação e temores humanos, que podiam ser influenciados por um espaço e tempo adequando-se assim uma determinada cultura.

De acordo com o contexto histórico, Moçambique deixou de ser colônia de Portugal em 1975, passando, logo após, por uma Guerra Civil (1976- 1992). Devido a isso, o país ainda está em fase de reconstrução.

Sabe-se que através das narrativas cria-se uma memória coletiva, o imaginário popular é repleto de contos, fábulas, lendas e estas memória coletiva, são lembranças selecionadas pelo povo.

Ao longo de nossa formação acadêmica percebemos também da importância dessas tradições para determinadas sociedades como é o caso de Moçambique, justificando então o nosso objeto de estudo.

1 AFRICANIDADE

Falar sobre a África é logo ter como referência a imagem de um povo sofrido, que tem como passado heranças históricas marcadas por guerras, desigualdades e sofrimento.

No século XX, não se afasta da história de luta pela independência de seu povo, esse trabalho trata em especial de Moçambique onde a guerra civil teve uma duração de 16 anos.

Apoiando se nos estudos de Freud, Edward Said (2004) analisa o contexto sociocultural dos povos africanos, direcionando sua análise para o questionamento sobre o que resta desta civilização, enquanto europeia ou não, dizendo que:

Para Freud, as culturas do Pacífico, a australiana e a africana, das quais tantos elementos extraíram para as suas análises, tinham sido [...] esquecidas ou deixadas para trás, como a horda primitiva na marcha da civilização[...] Freud foi dedicado em resgatar e reconhecer o que foi ou esquecido ou não admitido, no penso que, em termos culturais, os povos e as culturas primitivas não-europeias lhe eram mais fascinantes quanto os povos e as histórias da Grécia Antiga, Roma e Israel (SAID, 2004, p. 47)

Partindo dessa ideia, podemos dizer que a cultura dos povos africanos não acabou e muito menos é desprovida de qualidade de expressão, as tradições das tribos africanas primitivas demonstram sua africanidade, que vem de uma herança cultural com raízes nas tradições e costumes das comunidades africanas.

Colonizadores e colonizados são peças importantes para neste contexto pós-colonial, as quais significam também uma visão da condição do povo negro moçambicano, como marginalizado e oprimido pelos colonizadores.

A africanidade neste contexto pós-colonial assume um lugar importante, devido ao fato de o povo africano ter suas raízes baseadas nos costumes, valores e cultura de seus ancestrais.

O processo de formação do indivíduo é uma busca ideológica do negro na formação de sua identidade, a qual não foge o sentimento de nacionalismo como negro africano.

Segundo Said (2004), ao examinar a estrutura da opressão, devemos não apenas olhar para o que os opressores projetam no oprimido, mas também devemos levar em consideração uma recusa em reconhecer a própria existência do outro.

A opressão dos europeus sobre os africanos instiga a busca pela dominação do povo branco sobre uma sociedade marcada pela pobreza e a submissão, tanto de raça como de valores, contudo, a literatura moçambicana abre portas para um cenário cultural da vida dos povos de origem africana de uma forma híbrida uma vez que a hibridização da cultura africana se dá por essa mescla de etnias no contexto pós-colonial de Moçambique.

1.1 Moçambique

A literatura africana da década de 1930 teve seu conhecimento expandido para os demais países só agora no século de XXI. Após tanta opressão, a literatura africana hoje busca reconhecimento como uma forma de libertação, Santilli diz que “Gerados no espaço, ou no tempo da África colonial, quase sempre viveram sua primeira infância como filhos proibidos: às escondidas, na marginalidade” (SANTILLI, 1985, p. 5)

Moçambique é um país cuja origem se deu parecida a do Brasil. A cultura era ágrafa, não tinha escrita; isso quer dizer que as tradições, ensinamentos e histórias eram passados de geração em geração via oralidade. Santilli destaca que “a literatura moçambicana evoluiu de conjunturas específicas ou genéricas, até as lendas e fábulas que testemunham as experiências ancestrais do conhecimento feito na prática vivida.” (SANTILLI, 1985, p. 8)

A oralidade africana era basicamente composta de contos de animais, fábulas da floresta, lendas de antepassados e de elementos da natureza.

Os moçambicanos seguiram na oralidade mesmo depois da colonização portuguesa. No entanto, a língua portuguesa foi adotada como meio de comunicação entre eles e os colonizadores.

No que se refere a produção literária podemos dizer que ficou por conta das crônicas de viagens, dos próprios portugueses que descreviam a África em suas expedições a caminho Índias relatando suas viagens e os novos territórios a Portugal. Santilli afirma que “O desenvolvimento cultural no interior das colônias africanas demorou a receber os influxos de fora. Basta lembrar que os portugueses iniciaram a rota da África no século XV, mas, apesar de medidas isoladas anteriores por parte da Metrópole, na área do ensino, só a partir do século XIX é que sua influência se fez sentir ponderadamente” (SANTILLI, 1985 p. 9).

No século XIX a oralidade começa a ter espaço na escrita através da imprensa e nesse momento se dá um surto jornalístico. Segundo Santilli “Na segunda metade do século XIX, no bojo desse surto de jornalismo, lançaram-se os fundamentos para as modernas literaturas africanas de língua portuguesa”. (SANTILLI, 1985, p.11)

No ano de 1985, surgem as primeiras publicações moçambicanas e nelas nascem páginas literárias e artísticas, muito importante para aquele povo tão reprimido em batalhas a favor da liberdade.

As literaturas de Moçambique tratam da realidade local contos de guerra, histórias cotidianas, aventuras amorosas, elementos fantásticos e o retrato da sociedade retratando a realidade de Moçambique é o mais novo patrimônio cultural do país. São essas obras literárias que dão voz à população que por muito tempo foi oprimida dentro de sua própria cultura, perdida pela invasão estrangeira.

Por ora, mais fecunda na poesia que na prosa, a literatura moçambicana de expressão portuguesa, escrita numa língua que já não coincide exatamente com a falada em Angola, no Brasil ou em Portugal, começa também a ensaiar seus passos no sentido de definir-se como instrumento de comunicação de outra cultura emergente que é (SANTILLI, 1985, p. 30).

Nota-se, portanto, a importância desse renascimento cultural moçambicano através da literatura, intensificando o regional, a fim de

estabelecer reflexos pelos quais o povo se identifique e reflita além-fronteiras nacionais.

2 CONTEXTO HISTORICO

Secco 1999 afirma que Portugal seguindo a rota marítima sentido as Índias possibilitaram a várias descobertas territoriais que passaram a ser colonizadas, estas foram Guiné-Bissau, Timor Leste, Macau, Açores, São Tomé e Príncipe, Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique entre outros. Atualmente, todas são independentes permanecendo em alguns países como influência de colonizado por Portugal a língua oficial portuguesa.

O descobrimento de Moçambique ocorreu em 1456 por Diogo Gomes, os habitantes locais passaram a ser colônia de Portugal, tendo sua independência somente em 1975 após a situação conhecida como “guerra dos cravos” que foi um golpe de Estado que houve em Portugal favorecendo a independência.

Sendo localizada como território no largo da costa da África Ocidental, suas terras eram desabitadas e logo vieram servir como rotas comerciais assim como espaço para o cultivo. No entanto, no ano de 1466, D. Afonso no poder de Portugal percebendo uma necessidade de ampliação do comércio que viria a beneficiar a economia do reino facilitou e incentivou a população a comercializar em Guiné-Bissau.

E assim, produtos como milho, aguardente, tabaco, âmbar, óleo, sementes e sal eram comercializados no ano de 1874, e conseguinte com a conexão de submarinos telegráficos trazidos pelos ingleses foram proporções para uma maior comercialização com a Europa e África Ocidental.

Posteriormente, com a abolição dos escravos em que se tinha muito desses presentes nas ilhas para mão de obra, houve o desinteresse por estas terras, havendo um tempo de grande miséria no país e muitas mortes.

Outros aspectos para a ocorrência de miséria foram às grandes estiagens com longas durações, as quais variam de ano a ano, tendo no século XX, as maiores secas que dizimaram centenas de vidas, segundo Secco 1999 registraram-se em 1903-1904, 14.486 mortos; e em 1919-1929, foram relatados 5.192 mortos e entre os anos de 1940-1948: cerca de 50 mil mortes.

A guerra civil moçambicana teve início em 1976 quando um grupo antigovernamental chamado RENAMO se opôs ao exército de Moçambique, atacando diversas cidades na fronteira e no interior.

Esses atos desestabilizaram a economia moçambicana, que, além de ter que investir muita verba no aparato militar, viu sua produção agrícola severamente reduzida. Nesse panorama, o povo, principalmente aqueles que não viviam nas grandes cidades, foi abandonado progressivamente, ficando a mercê de forças paramilitares e criminosos.

Somados ao clima de guerra, a fome e a falta de infra estrutura no país criam, no interior, regiões verdadeiramente desoladas. Diante dessa realidade social, Mia Couto aborda a relação entre o povo e as consequências da guerra, como eram seus hábitos e pensamentos.

As famílias também se veem diante da dificuldade de sustentar todas as bocas. As leis da sobrevivência já são conhecidas pelos mais velhos, mas aqueles que nasceram em épocas mais amenas não sabem como manter-se, dependem de seus pais e outros parentes

As crianças são as principais vítimas nesses casos, seja por pais que as abandonam ou morrem, seja por serem alvos fáceis para os bandidos, elas são assassinadas, ou muitas vezes estupradas.

O país funciona através de um sistema político presidencialismo (em que se tem o chefe de Estado e parlamento) pode se dizer que o chefe de Estado não tem tanta autonomia por ter que prestar satisfação ao parlamento de suas decisões, o meio de sobrevivência realiza se por um trabalho de agricultura, riqueza marinha, prestações de serviços a outros países, e recentemente vive uma fase muito boa de turismo.

Tendo como descendência africana e europeia possui como língua oficial a língua portuguesa, porém a língua conhecida do povo é o crioulo que pode ser conhecida como dialeto, ao fato de diferenciar-se de lugares nas ilhas. A religião da população é diversificada tendo com maior extensão a católica.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTILLI, Maria Aparecida. **Estórias Africanas: História e Antologia**. São Paulo: Ática, 1985

<http://www.dw.de/rein%C3%ADcio-de-guerra-civil-%C3%A9-poss%C3%ADvel-em-mo%C3%A7ambique-diz-analista/a-16722244>

LOPES, José de Souza Miguel. Cultura acústica e cultura letrada: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique. In: Leão, Ângela Vaz (Org.) **Contatos eressonâncias: literaturas africanas de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003. p. 265-310.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz: a literatura medieval**. Trad. PINHEIROS, A.; FERREIRA, J. P. São Paulo: Cia das Letras, 1983

MIELIETINSKI, E. M. **A poética do mito**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

MAQUÊA, V. L. da R. **Três romances de Mia Couto**: horizontesmoçambicanos. In:

LEITE, A. M. **Literaturas africanas e formulações pós-coloniais**. Maputo: Imprensa universitária – UEM, 2003.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002 COUTO, M. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Record, 1993.

CAMPBELL, J. **O Poder do Mito/Joseph Campbell**. com Bill Moyers; org. por Betty Sue Foowers; tradução de Carlos Felipe Moisés- São Paulo: Palas Athena, 1990.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.

FORD, Clyde. **O herói com rosto africano: mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999. (Selo Negro).

HALL, Stuart. Da diáspora – **Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FRAGOSO, Vítor. **O Mito, uma necessidade do Homem?** Lisboa: ISMAI, 2005.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó. **Mar memória e metapoesia na lírica caboverdiana**. In: _____(Coord.). Antologia do mar na poesia africana de língua portuguesa do século XX (Vol. II – Cabo Verde). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras - UFRJ, 1999

OS JOGOS E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

Angela Maria Andreos

Tendo como ponto referencial o corpo humano para realizarmos todas as atividades físicas, é preciso compreendemos a relação que se pode obter através da psicomotricidade diante de suas funções integradora para o desenvolvimento humano.

Sendo assim, em qualquer situação que possa ocorrer movimentos, pode-se comentar em psicomotricidade.

Sendo assim ocorre a pergunta:

O que é psicomotricidade?

É uma ciência terapêutica que surgiu na Europa há mais de 60 anos, e foi na França na década de 60 que se instituiu o primeiro curso de psicomotricidade. (ISPE-GAE, 2007).

Sendo que o primeiro serviço de reeducação psicomotora foi elaborado na França após a segunda Guerra Mundial, no ano de 1947, pela equipe do Dr. J. Ajuriaguerra, com a iniciativa da Dra. Giselle Soubiran.

Contudo, A ISPE-GAE e a SBP definem respectivamente a Psicomotricidade e o emprego de seu termo como; uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. É a sintonia que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizagem.

Para Alves (2003), a psicomotricidade é todas as ações feitas pelo ser humano, e que vem representada através das suas necessidades. Ou seja, é a integração psiquismo motricidade.

Em outras palavras, a motricidade é resultante de ações do sistema nervoso sobre a estrutura muscular, dando resposta a estimulações sensoriais.

Angela Maria Andreos

Portanto, o psiquismo é baseado a um conjunto mental que envolve sensações, imagens, percepções, afeto, pensamento entre outros.

Por esse motivo, que o desenvolvimento psicomotor é fundamental nos primeiros anos de vida que a criança, pois, é nesse período do nascimento aos 6 anos que o desenvolvimento psicológico como físico se dá mais rápido. E são através de exercícios psicomotores como, por exemplo, o jogar integra naturalmente o indivíduo a aspectos motores, cognitivos e sociais.

Pois, a psicomotricidade no processo de aprendizagem segundo Le Bouch (1987):

“A educação psicomotora deve ser considerada uma educação de base na escola primária. Ela acondiciona todos os aprendizados pré-escolares levando a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a tenra idade; conduzida com perseverança permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quanto já estruturadas”. (LE BOUCH, 1987).

Entretanto, ao assumir que é relevante estimular corpo para o desenvolvimento global do ser humano, é preciso ressaltar também sobre as habilidades psicomotoras, que envolvem: a visão periférica, a resistência à fadiga, a destreza manual e digital, o equilíbrio físico, a coordenação mãos e olhos, entre outros. E a exemplo de explanar alguma forma de estimular tais desenvolvimentos anteriormente citados, seria através do jogo:

O jogo põe em função, de maneira extremamente variada, todas as possibilidades da criança: força muscular, flexibilidade das articulações, resistência ao cansaço, respiração, precisão de gesto, habilidade, rapidez de execução, agilidade, prontidão de resposta, reflexos, equilíbrio, etc (JACQUIN, 1963).

Contudo, o problema do desenvolvimento psicomotor para o professor é o de compreender e considerar as atividades físicas às capacidades e proporções

corporais, afetivas e intelectuais dos da criança. Por isso é necessário que, a educação psicomotora seja desenvolvida em função das dificuldades apresentadas por cada aluno, e não em função dos métodos de ensino pré-existent.

O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA DE 2 A 5 ANOS ATRAVÉS DOS JOGOS

O movimento é uma dimensão importantíssima do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde quando são concebidas, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

“O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança”.
(BRASIL, 1998, p.15)

O movimento é uma das principais bases da educação global da criança, desta forma, suas condutas são divididas em: condutas de base, neuromotoras e perceptivo-motoras.

As condutas de base são responsáveis por aspectos primordiais, sendo eles o equilíbrio, a postura, a respiração voluntária, a coordenação dinâmica global, a coordenação segmentar e a coordenação dos músculos da face.

CONDUTAS DE BASE	
Equilíbrio	<p>É a capacidade de assumir e manter qualquer posição corporal contra a força da gravidade. A manutenção do equilíbrio resulta na interação dos músculos, trabalhando para manter o corpo em sua base. Divide-se em: equilíbrio estático e dinâmico.</p> <p>O equilíbrio estático pressupõe a coordenação neuromotora necessária para a manutenção de uma determinada postura, já o equilíbrio dinâmico implica uma adequada regulação postural nos diferentes movimentos.</p>
Postura	Constitui o padrão motor básico que garante a posição do corpo em relação ao seu centro de gravidade.
Respiração Voluntária	A respiração constitui uma função automática e torná-la consciente em seus dois tempos, inspiração e expiração permite atuar sobre ela, visando uma ventilação pulmonar mais correta.
Coordenação Dinâmica Global	A coordenação é a resultante de uma harmonia de ações musculares em repouso e em movimento, como respostas a determinados estímulos. Esta coordenação refere-se à flexibilidade no controle motor e aos

	mecanismos de ajuste postural que são realizados durante o movimento.
Coordenação Segmentar	Consiste na habilidade de realizar movimentos independentes com diferentes segmentos corporais. Não solicitam metodicamente a conscientização do “corpo próprio”.
Coordenação dos Músculos da Face	Consiste na realização de movimentos faciais bilaterais e unilaterais.

Quadro 1: Conduas de Base

As condutas neuromotoras são responsáveis pela estruturação do esquema corporal, sendo tal esquema o tomado de consciência global do corpo, que permite o uso simultâneo de determinadas partes, assim como conservar sua unidade nas múltiplas ações que pode executar. Ele regula a posição dos músculos e parte do corpo, mutuamente, em um movimento particular e varia de acordo com a posição do corpo.

ESQUEMA COPORAL		
FAIXA ETÁRIA	ESTÁDIOS	O QUE PODE OCORRER
De 0 a 3 anos	Fase do corpo vivido.	<ul style="list-style-type: none"> - Desde o nascimento até os dois meses de idade, as ações da criança são estritamente sensoriais e motoras, representando um comportamento automático e reflexo, dominado pela alternância alimentação/sono. - Pela necessidade de movimentar-se e de explorar tudo aquilo que a cerca, através de movimentos globais, a criança

		<p>progressivamente enriquece suas experiências motoras e começa a distinguir sue corpo do mundo dos objetos.</p> <p>- Todas as manifestações espontâneas da criança nesta fase não são pensadas, porém tendem a uma intencionalidade, ou seja, pouco a pouco o objetivo a ser atingido torna-se consciente. Por isso, faz-se necessário que o adulto promova situações de estimulação dessas vivências porque elas serão o suporte das etapas seguintes.</p>
DE 3 a 6 anos	Fase do corpo percebido ou descoberto.	<p>- Levando-se em conta as experiências vividas anteriormente, a criança, nesta fase, será submetida a uma evolução rápida no plano da percepção.</p> <p>- com o aparecimento da função de interiorização, que representa uma percepção centrada no próprio corpo, a criança toma consciência de suas características corporais e verbaliza-as, produzindo ações que tornarão possível a melhor dissociação de movimentos.</p>

De 7 a 12 anos	Fase do corpo representado.	- Caracteriza-se pela estruturação do esquema corporal, já que nesta idade a criança poderá representar mentalmente seu corpo diante de uma sequência de movimentos e controlar voluntariamente seus gestos desnecessários. Porém, somente a partir de 10 a 12 anos é que a criança irá dispor de uma verdadeira
		imagem e representação mental de seu corpo. - O trabalho de estimulação relativo ao esquema corporal deve ser fundamentado por uma ação educativa que facilite o desenvolvimento da personalidade da criança, a fim de conduzi-la a uma autonomia de atitudes. Consequentemente, essa ação lhe possibilitará viver harmoniosamente em seu meio.

Quadro 2: Esquema Corporal.

Para a estruturação do esquema corporal são necessárias algumas especificidades como: imagem corporal, controle, conhecimento corporal e a lateralização.

A imagem corporal é a experiência subjetiva da percepção do próprio corpo e dos sentimentos com respeito a ele. Deriva-se das sensações proprioceptivas (provenientes dos músculos e das articulações) interoceptivas (provenientes das vísceras) e inclui também a impressão que uma pessoa tem de si mesma.

O controle (mobilização, imobilização, relaxamento) é a capacidade de descontração, global e segmentar do corpo e de suas partes. O conhecimento corporal constitui o conhecimento intelectual que uma pessoa tem do próprio corpo, se desenvolve posteriormente a imagem corporal e é adquirido por aprendizado consciente.

A lateralização é o que designa uma atividade ou função particular que ocorre mais frequentemente em um lado do corpo do que no outro. Para alguns teóricos são no decurso do período que sucede à experiência do corpo vivo, a partir dos 2 anos , durante o período de discriminação perceptiva, que se elabora na criança a predominância lateral. Sendo a dominância funcional, vinculada a própria experiência da criança, ao seu amadurecimento e à elaboração do esquema corporal. É também nesse período que se realiza a maturação dos principais centros sociais e motores.

Nas condutas perceptivo-motoras estão vinculadas as organizações temporais e espaciais. Alguns autores analisam as relações entre a organização temporal e espacial e o desenvolvimento da linguagem. Afirmam que a organização temporal estaria intimamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, enquanto o papel da organização espacial, com respeito a este, seria mais complexo e sua evolução, em certos aspectos, mais independentes. Abaixo seguem dois quadros que traçam o desenvolvimento espacial e temporal conforme a faixa etária.

PERCEPÇÃO ESPACIAL		
FAIXA ETÁRIA	ESTÁDIOS	O QUE PODE OCORRER
Do nascimento aos 3 anos	Espaço bucal, próximo e locomotor (espaço vivido)	<ul style="list-style-type: none"> - As primeiras impressões sensoriais começam nos primeiros dias de vida. Embora não tenha movimentos coordenados, a não ser os da boca e dos lábios, a criança vai poder através deles, construir suas primeiras organizações espaciais (espaço bucal). A boca é o único local entre a sensação e o movimento. - Depois da boca, todo o corpo é fragmentado, cada uma

		das suas partes é descoberta progressivamente. Com o avanço dos processos maturacionais, envolvendo a motricidade e a sensorialidade, a criança chega à apreensão (espaço próximo- não ultrapassa o alongamento do braço) e à locomoção
--	--	---

		(espaço locomotor- começa pela marcha, mas não é medido em metro e sim em dados de experiência da criança).
De 3 a 7 anos	Espaço euclidiano (espaço orientado – orientação espacial).	<p>- A criança passa do espaço topológico para o espaço euclidiano através da descoberta das formas e das dimensões, chegando à representação dos elementos do espaço. Aos poucos, as noções de horizontalidade e verticalidade vão se desenvolvendo e a criança começa a estabelecer relações espaciais entre pessoas e objetos, utilizando para isso os processos cognitivos. A utilização do próprio corpo como ponto de referência na orientação espacial corresponde a uma evolução do esquema corporal, graças à função de interiorização.</p> <p>- Aos 7 anos a criança descobriu sua dominância, verbalizou-a e chega assim a um corpo orientado que lhe servirá de</p>

		padrão para situar os objetos colocados no espaço circundante. A orientação dos objetos faz-se então, em função da posição atual do corpo da criança.
Entre 7 e 12 anos	Espaço projetivo, intelectualizado (estruturação espacial).	- A criança evolui na conquista do espaço projetivo, intelectualizado. Os pontos de referência exclusiva ao corpo. A passagem da percepção de um espaço orientado ao redor do próprio corpo para a representação mental de um espaço orientado, onde está situado como objeto, implica o desempenho de outras funções cognitivas que corresponde à fase das operações concretas, contemporâneas das primeiras
		séries do Ensino Fundamental.

Quadro 3 Percepção espacial.

PERCEPÇÃO TEMPORAL		
FAIXA ETÁRIA	ESTÁDIOS	O QUE PODE OCORRER

Do nascimento aos 3 anos	Tempo vivido.	No período intra-uterino, o corpo da criança deve adaptar-se aos biorritmos maternos pelo processo de sintonização. O ritmo começa a ser registrado no corpo da criança através de seus movimentos, inicialmente parcelares e depois mais globais. Quando, do nascimento aos 3 anos, a motricidade espontânea da criança organiza-se pela atuação da função de ajustamento, o ritmo representa a característica essencial do movimento eficaz. O que comumente é chamado de movimento coordenado corresponde a uma resposta harmoniosa e rítmica. Nesse período, a informação temporal tem um tratamento automático e é traduzida por um ajustamento motor rítmico.
--------------------------------	---------------	---

De 3 a 6 anos	<p>Tempo percebido (percepção ou orientação temporal).</p> <p>Apreensão percepto-motora do tempo.</p>	<p>- Dá-se a análise consciente da informação temporal, realizada graças à atuação de uma forma de atenção seletiva. A percepção do tempo envolve a capacidade de captar em uma unidade perceptiva uma série de mudanças que duram apenas alguns segundos e que correspondem ao presente psicológico. Esta forma de percepção de uma ordem, de uma organização, resultando na discriminação das estruturas rítmicas; aspecto quantitativo – percepção de intervalos temporais (durações) de variações intensivas (acentuações).</p>
---------------	---	---

Quadro 4: Percepção temporal.

Desta forma o desenvolvimento global da criança perpassa pela psicomotricidade, sendo importantíssimo dentro do processo de maturação da mesma. Para Fonseca (2009) psicomotricidade é uma prática que contribui para o pleno desenvolvimento da criança no ensino-aprendizagem, que favorece os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional que contribui para a formação da sua personalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. P.de. Teoria e prática em psicomotricidade: Jogos atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak 2006.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Walk, 2003.

ASSIS, A. P. P; SILVA, F. V; LIMA, J. F; SILVA, S. S; CASTRO, G. A. A; DESTRO, D. S.Importância da Educação Física para as séries iniciais a partir das contribuições da psicomotricidade. In: <http://www.faminas.edu.br>. Acesso em 27 de maio. de 2014.

BARROS, D. do R; FERREIRA, C. A. de M; HEINSIUS, A. M. Psicomotricidade Escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Vol III. Brasília: MEC/SEF, 1998

FONSECA, V. da. A Psicomotricidade e o desenvolvimento do ser humano. São Paulo. 1983. Disponível em: <http://www.leoabreu.psc.br/02.htm>, Acesso em: 09. abril. 2009.

FRIDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Ed. Vozes, 2003.

GORETTI, A. C. "A Psicomotricidade". Disponível em: http://www.cepagia.com.br/textos/a_psicomotricidade_amanda_cabral.doc, Acesso em: 04.abril. 2014.

ISPE-GAE. Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas. Disponível em: <http://www.ispegae-oipr.com.br>. Acessado em 08 outubro 2007.

JACQUIN, G. A educação pelo jogo. São Paulo: Flamboyant, 1963.

LE BOUCH, Jean. Educação Psicomotor: Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre;Artes Médicas, 1987.

MOYLES, J. Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NETO, C. A. F. Motricidade e jogo na infância. 3.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

OLIVEIRA, M. C. S. M. Do prazer de brincar ao prazer de aprender. São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br>. Acesso em 25 de abril. de 2014.

SITES www.google.com.br (imagens)

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Rogério Oliveira Martins

Cabe aqui uma reflexão de CUNHA (2019, pág. 5) sobre o conceito equivocado da ARTE como algo distante para grande número de professores e alunos uma vez que segundo esta pesquisadora o acesso a ela acontece por “produções televisivas, fílmicas, publicitárias, da web, entre outras produções culturais, participam ativamente de suas vidas, de seus imaginários, mobilizando-os, agrupando-os em tribos, criando práticas culturais, estilos e modos de ser.”.

A autora entende que a imagem muitas vezes promove questionamentos como sexualidade, erotização infantil, etnia, consumismo, entre outros assuntos adormecidos, além das culturas infantis imagética, etc. Estes itens afetam padrões comportamentais e identitários: “Modos de viver que vão sendo naturalizados e aceitos rapidamente e a escola - e nós professoras - fechamos nossos olhos para esses universos simbólicos/estéticos e práticas cotidianas das crianças e jovens, nossos/as alunos/as.”.

Ela enfatiza a ausência da Arte Contemporânea “vivenciadas pelos alunos” nas aulas de arte por não serem vistas com bons olhos pelos educadores, até mesmo segundo ela, por não compreenderem a sua concepção e explica:

Arte contemporânea aqui utilizada não se refere estritamente ao que é produzido em nosso tempo ou a alguma modalidade específica de produção visual, mas sim aquelas produções em Arte que propõem questionamentos/ descentramentos/ pensamentos críticos sobre as diferentes produções culturais, entre elas a própria Arte, sobre o universo visual, político, social e cultural. (CUNHA, 2019, pág. 6)

CUNHA (2019, pág.8) afirma que existem investimentos para que a Arte alcance um público maior: “inúmeras publicações, grandes eventos como as Bienais, marketing cultural das exposições, ensino de arte escolar para enfatizar artistas/ obras” e até mesmo por meio de ilustrações em objetos e utilitários domésticos, mas o acesso que temos às imagens cotidianas é muito superior ao que temos às produções artísticas.

Neste contexto o museu é um ambiente rico em informação de diferentes linguagens sobre conhecimento e cultura, é sem dúvida um instrumento para a transformação do indivíduo. Quando a escola proporciona ao aluno uma visita a este local o professor deve mostrar domínio da ferramenta que tem em mãos, por este motivo é de suma importância que o docente tenha participado de capacitações sobre o assunto a ser visitado.

ALVES (2013) realizou estudo junto aos educadores sobre a importância da frequência em museus na formação do docente, em suas palavras:

O conhecimento de fatos ocorridos, pensamentos e os produtos das várias sociedades do passado, conduzem a uma melhor percepção da sociedade de hoje. Isso engloba os aspectos antropológico, histórico, científico, tecnológico, social, político, literário, bélico, filosófico e todos os outros existentes; e isso não é exagero, pessoas que possuem essa 'visão' constituem uma consciência de entendimento de mundo mais amplo, característica essa que coopera para ser um cidadão verdadeiramente pleno. (Alves, 2013, pág. 22).

Este pesquisador enfatiza que o caminho percorrido pela maioria da população para o seu crescimento pessoal é a escola, e o desafio dessa instituição é fomentar no educando a curiosidade, a criticidade, a compreensão de diferentes contextos e a prática da sua cidadania; para tanto ela incentiva o desenvolvimento da auto-suficiência para a construção do seu próprio conhecimento. Boa parte desta jornada

é percorrida e mediada pelo professor que também foi mediado por um professor por meio da interação.

Para Davis (2005, *In*. BARIZON, 2011, pág.33) desde a sua primeira infância o ser humano troca informação com o ambiente ao seu redor mediante de estímulos recebidos: objetos, sons; por meio da sua percepção e atenção, com o passar do tempo a criança ordena diferenças e semelhanças e passa a desenvolver o foco naquilo que lhe interessa. Durante todo este processo a interação se fez presente, mas o agente transformador é aquele que age na sua zona de desenvolvimento proximal. Provavelmente, assim também aconteceu o desenvolvimento profissional do educador.

Enquanto a humanidade busca desenvolver-se o seu entorno também se modifica, em seu trabalho de pesquisa ALVES, (2013) aponta muitas

transformações históricas desde o surgimento da escrita até o início da internet.

Para ele “Apesar de todas as mudanças, os museus ainda não perderam o seu ‘reinado’ de local que proporciona acesso a cultura e de grande experiência para qualquer pessoa, ao entrar em um museu, bem em sua frente está para conhecer e admirar parte do contexto de uma cultura.” (ALVES, 2013, pág. 26).

Como já foi dito neste artigo os museus são diferentes em seus acervos, as coleções em exposição geral retratam o interesse de pesquisa da instituição, muitas delas relatam o assunto desde os primórdios até as novidades da era contemporânea. Por este motivo, segundo ALVES (2013, pág. 26):

... os museus são ambientes que transcendem áreas de conhecimentos e épocas, descrevendo para o pedagógico, um ambiente transdisciplinar de valorosa vivência e gerador de saberes, consequentemente, uma excelente ferramenta para o auxílio do desenvolvimento cultural de uma pessoa para um cidadão pleno.

E como o professor é o grande companheiro do aluno na busca do saber, ele precisa estar familiarizado com o assunto que será observado, ter visitado anteriormente a exposição. SOUZA, CARVALHO e FORTES (2014, pág.1) afirmam que os museus viabilizam a formação dos educadores com o intuito de que possam aperfeiçoar sua metodologia e didática no momento de utilizarem este espaço para formação de seus educandos.

SOUZA (*et al*, 2014, pág.22) realizaram pesquisa com professores sobre a importância deste tipo de curso e apuraram que esta formação pode:

... ampliar o nível de aprofundamento para compreensão estética do acervo e leitura das obras de arte da exposição; maior reflexão sobre a importância destes tipos de atividades e sobre as suas próprias práticas docentes; formação continuada e autoformação; reconhecer uma gama de oportunidades de utilização desses espaços como recursos didáticos complementares aos seus trabalhos como professores no âmbito escolar; e, por fim, corroborar para a formação de novos pesquisadores, interessados em investigar questões científicas relacionadas a esta área.

O aprendizado de arte para o professor segue a mesma linhagem que para o aluno pela observação da obra, a leitura a partir da sua experiência, que pode ter iniciado na sua família, na comunidade ou apenas na escola; se for este o caso o papel do monitor é de ampliar o seu repertório com acesso aos espaços artísticos.

Assim como o ensino da Arte nas escolas a formação do professor desta disciplina também teve início na década de 90, SILVA E ARAUJO (2008 pág. 2) relatam que os primeiros debates focavam nas disciplinas necessárias para a sua formação acadêmica, depois o currículo escolar o currículo escolar que seria aplicado no ensino desta disciplina, e contava até mesmo com a experiência do educador em áreas sociais, escolinhas particulares etc. Desde então a sua formação profissional tem se intensificado em diversas vertentes.

Estes autores realizaram pesquisa sobre o nível de contribuições acadêmicas para atender a necessidade de ampliar a formação cultural do professor de arte; constataram que há grande volume de produção relevante sobre esta temática.

São obras que foram produzidas e socializadas por meio de diferentes dispositivos acadêmicos: dissertações, artigos, trabalhos de conclusão de curso, periódicos e anais de eventos científicos. (SILVA E ARAUJO, 2008, pág. 9). No entanto, eles ressaltam que:

Para além dos aspectos quantitativos, é necessário esclarecer também, que muitos aspectos relevantes sobre a formação de professores para o ensino de artes, ainda são silenciados, tais como, a formação de arte/educadores que trabalham nos movimentos sociais e populares (SILVA E ARAUJO, 2008, pág. 29).

Muitas são as produções culturais originadas por alunos no âmbito escolar nos ramos da ARTE e para que este resultado se intensifique é necessário que o professor acompanhe as novas tendências e tecnologias inerentes à sua disciplina. Para CAMPOS, TEIXEIRA E GOELZER (2012) é preciso valorizar o fazer do professor como um artista “que produz arte e vivencia processos de criação, obtendo dessa maneira, maior solidez à sua proposta em sala de aula.”

Estes pesquisadores enfatizam que o educador não precisa dominar todas as vertentes da ARTE, mas deve conhecê-las e apresentá-las aos seus alunos, nas palavras dos autores:

O educador deve planejar suas aulas fazendo uma interrelação com as linguagens vertentes da arte, ou seja, teatro dança música, e artes visuais. Juntamente com os elementos formais, sua composição, períodos e movimentos a quais pertencem. (CAMPOS, TEIXEIRA E GOELZER, 2012, S/N)

Segundo OSTETTO (2011, pág. 128, in CAMPOS, TEIXEIRA e GOELZER 2012), a formação do professor de Arte está muito além da pedagogia, metodologia e didática, ela abrange “histórias de vida, crenças valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados”. Para o sucesso do trabalho do educador, os presentes autores recomendam que o professor conheça a realidade em que o seu aluno está inserido; e que ao usar a tecnologia contemporânea ele tenha planejado a sua aula de forma assertiva.

CAMPOS et AL (2012), chamam a atenção sobre o professor ser um mediador atento ao potencial cognitivo de cada aluno e respeitar sua “bagagem cultural” ao mesmo tempo em que fomente a sensibilidade e compreensão para o seu entorno social.

REFERÊNCIAS:

ALVES Alexandre Lopes. **O MUSEU NA FORMAÇÃO CULTURAL DO EDUCADOR.**

Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium.

Curso de Pedagogia. Lins / SP. 2013.

<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56013.pdf>. Acesso em 05/08/2019

BARBOSA, Ane Mae. **ARTE EDUCAÇÃO PÓS COLONIALISTA NO BRASIL.**

Revista Comunicação e Educação. Jan/abr. São Paulo. 1995.

BARIZON, E. **VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESTATÍSTICA DE ESTUDANTES DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO.** Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Bandeirante de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática. 2011.

BRASIL Fabio. MARQUES Isabel A. **ARTE EM QUESTÕES.** Editora Cortez. São Paulo. SP. 2014.

CAMPOS, Josué de. FERRAZ Érika TEIXEIRA de. GOELZER Marlene Márcia. **ARTE, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Artigo. SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul. 2012 <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/o-bom-educad-1>. Acesso em 12/08/2019.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **FUNÇÃO EDUCACIONAL DA ARTE.** ETD – Educação Temática Digital. UNICAMP. Campinas. Vol.6. SP. 2005.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/776/79>.
Acesso em 18/08/2019

CANDAU, Vera M. F. **COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS INTERCULTURAIS**. Artigo. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802>. acesso em 03/08/2019.

CUNHA, Suzana R. V. da. **QUESTIONAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE ARTE SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE**.
Capítulo 9
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193651/001090426.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12/08/2019

CURY, Marília Xavier. **EDUCAÇÃO EM MUSEUS: PANORAMA, DILEMAS E ALGUMAS PONDERAÇÕES**. Ensino Em Re-Vista, v.20, n.1, p.13-28, jan./jun. 2013. file:///C:/Users/User/Downloads/23206-Texto%20do%20artigo-89485-1-10-20130730.pdf. Acesso em 04/08/2019.

KUPIEC Anne. NEITZEL Adair de Aguiar. CARVALHO Carla Carvalho. **A MEDIAÇÃO CULTURAL E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM**. Antares: Letras e Humanidades | vol.6 | nº11 | jan-jun 2014 Programa de Pós graduação em Letras, Cultura e Regionalidade Programa de Doutorado em Letras ISSN 1984-1921 file:///C:/Users/User/Downloads/2565-9811-1-PB.pdf. Acesso em 18/08/2019.

LOUREIRO. José M. M. LOUREIRO, Maria L DE N. MATHEUS. SILVA, Sabrina D.
MUSEUS, INFORMAÇÃO E CULTURA MATERIAL: O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE. IX ENANCIB. USP/ SP. 2008.
<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1027/Museus.pdf?sequence=1>. Acesso em 02/08/2019.

MARANDINO Martha. **INTERFACES NA RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA**.
Cad.Cat.Ens.Fís., v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001.
file:///C:/Users/User/Downloads/6692-20288-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 06/08/2019

MARTINS, Luciana C. **A CONSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS**. Tese apresentada na Faculdade de Educação de São Paulo. 2011.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/pt-br.php>

MORAES e BERNADELLI. **O BOM EDUCADOR**. Artigo. SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul. 2017
<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/o-bom-educad-1>. Acesso em 12/08/2019

OLIVEIRA, Leila Graziela C. **O DISTANCIAMENTO DO PÚBLICO ADULTO DOS MUSEUS NA CIDADE DE SÃO PAULO**. Trabalho de conclusão de curso. Centro de Estudos Latino-Americanos de Cultura e Comunicação (CELACC) da Universidade de São Paulo (USP). SP. 2015. https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/leila_oliveira_artigo_final_revisado.pdf. acesso em 18/08/2019.

SILVA Araújo Everson Melquiades. ARAÚJO, Clarissa Martins de. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTES NO BRASIL: QUAL O ESTADO DO CONHECIMENTO?** 31ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu – PE. 2008

SOUSA, Carlos Erick Brito. CARVALHO Neta, FORTES Raimunda Nonata **O MUSEU COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA**. Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 9, n.3, 617-640, set./dez. 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n3p617-640>. acesso em 07/08/2019.

ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Elaine Solange Santana de Souza

1 A mulher na legislação atual

Uma das leis mais conhecidas no sentido de dar atenção à defesa e integridade física e emocional do sexo feminino é a Lei Maria da Penha, que visa proteger as mulheres dos seus parceiros e de qualquer outra pessoa que faça parte do convívio da mulher, que pode ser o padrasto/madrasta, sogro/sogra, cunhado/cunhada ou agregados, desde que a vítima seja mulher.

1.1 História do surgimento da Lei Maria da Penha

Maria da Penha Maia Fernandes (nome que dá o registro à Lei nº 11340, sancionada em 9 de agosto de 2006) foi vítima das agressões do marido por 23 anos. Durante a convivência com o marido, a farmacêutica sofreu duas tentativas de assassinato. Na primeira vez, o marido tentou matá-la com dois tiros de arma de fogo, ocasião que a deixou paraplégica, e na segunda vez, ele tentou matá-la por eletrocussão e afogamento.

Maria da Penha formada em Farmácia e Bioquímica, em 1966, na primeira turma da Universidade Federal do Ceará e seu marido era um colombiano, economista e professor universitário, Marco Antônio Heredia Viveros, com quem teve três filhas. Fatos que desmentem o conceito de que a violência doméstica acontece somente em famílias menos abastadas ou com menos instrução.

O marido, apesar de instruído, ter certos recursos e cultura não poupou a esposa de sofrer todo tipo de violência dentro de casa. E chegou ao ponto de atirar nela com um tiro de espingarda que a deixou tetraplégica, (embora o negasse veementemente, mesmo com provas contra ele, já que a arma do crime era sua) e depois tentando eletrocutá-la no banho.

Elaine Solange Santana de Souza

A farmacêutica também era uma mulher esclarecida, instruída, mesmo assim sofreu em silêncio por anos até ter a coragem de denunciar e lutar até que se fizesse justiça, mas com o passar dos anos, finalmente, Maria da Penha denunciou o marido, porém, ele só foi punido depois de 19 anos após a primeira denúncia, e mesmo assim, ficou preso por apenas dois anos, em regime fechado e depois solto. Mais tarde, o criminoso foi condenado a 15 anos, mas a defesa apelou e a condenação foi anulada, sendo liberado logo depois.

Em 1994, Maria da Penha publicou seu livro “Sobrevivi... posso contar...” e em 1998, o conteúdo de seu livro, que contava os horrores vividos ao lado do marido e evidenciava as dificuldades encontradas para que o agressor fosse punido, chamou a atenção da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos na Organização dos Estados Americanos, colocando o Brasil em situação de repreensão e condenação pela tolerância e omissão estatal com que eram tratados os casos de violência contra a mulher brasileira.

Em 2006, sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionada a “Lei Maria da Penha”, e somente por isso, o agressor acabou sendo preso e cumpriu 2 anos de reclusão.

Figura 12 – Leia Maria da Penha



Fonte: Google, 2008

Com a lei, os assassinatos contra mulheres tiveram uma queda de 10%, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o que parecia uma grande conquista. Com essa evidência muitas mulheres sentiram-se encorajadas a denunciar os casos de violência. Com os resultados positivos, a

Lei Maria da Penha ganhou o reconhecimento das Organizações das Nações Unidas como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra as mulheres.

Todavia, após mais de uma década da elaboração da Lei Maria da Penha a sociedade ainda se depara com números exorbitantes de violência e morte de mulheres.

Todos os dias, 13 mulheres são assassinadas no Brasil. É a quinta mais alta taxa no mundo, de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em 2014 foram 4.832 homicídios, segundo dados mais recentes do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde. Dessas mortes, o governo federal não tem noção de quantos são casos de violência doméstica.

Em 2015, corresponderam à violência física 50,16%, seguido por psicológica (30,33%), moral (7,25%); cárcere privado (5,17%), sexual (4,54%), patrimonial (2,10%) e tráfico de pessoas (0,46%).

Figura 13 – Gráfico de assassinatos de mulheres no Brasil



Fonte: compromissoeatitude.org.br, 2008

Frise-se que a lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio também podem valer para casais de mulheres e transexuais, garantindo o mesmo atendimento

a mulheres que estejam em relacionamento com outras mulheres, basta que seja abusivo e violento, todas estão garantidas pelas leis.

Ao contrário do que algumas pessoas ainda pensam a violência física não é o único tipo de violência que acontece com as mulheres. Há também os casos em que se constata o sofrimento psicológico, marcado pelo isolamento da mulher, o constrangimento, a vigilância constante e o insulto; a violência sexual, que acontece quando o parceiro força uma relação sexual não desejada, ou forçar o casamento, ou ainda, impedir que a mulher use de métodos contraceptivos, ou, por outro lado, que obrigue a prática do aborto colocando em risco a vida da vítima.

Outrossim, existem ainda os casos de violência patrimonial, entendido como a destruição ou subtração dos seus bens, recursos econômicos ou documentos pessoais.

1.2 Lei do Feminicídio

Em 9 de março de 2015, a então presidenta da República, Dilma Rousseff, sanciona a Lei do Feminicídio (Lei. No. 13104/15), a qual compreende a morte de mulheres no rol de crimes hediondos e diminuiu a tolerância nesses casos, consequentemente, aumentando a punição. Esta lei altera o artigo 121, do Código Penal, Decreto Lei no. 2848/40 para prever o feminicídio como crime de homicídio e altera a Lei 8072/90, caracterizando-o como crime hediondo.

Feminicídio é um crime previsto no Código Penal Brasileiro, inciso VII, § 2º do Art 121: "matar cônjuge, companheiro ou parente consanguíneo até terceiro grau, em razão dessa condição". O inciso VI, § 2º do Art 121 também define feminicídio como "matar mulher por razões da condição de sexo feminino". Desculpa conhecida como crime passionai, em razão de excesso de amor pela vítima. Mas essa expressão não existe em termos legais, então nestes casos, enquadra-se em crime de feminicídio.

Figura 14 – Lei do Feminicídio



Fonte: Google, 2008

Considera-se crime hediondo aquele mais grave que causa maior aversão à sociedade, como crimes que atentam contra a vida, e, portanto, de “gravidade acentuada”. O feminicídio entra no rol de crimes hediondos porque, em geral, são mortes intencionais e violentas de mulheres em decorrência de seu sexo, marcados por diferenças de poder entre homens e mulheres nos diferentes contextos socioeconômicos e culturais.

Neste panorama, entende-se que o feminicídio é caracterizado pelo assassinato de uma mulher, tão somente por ser mulher. Tal crime é motivado pelo ódio, desprezo ou simplesmente quando o criminoso sente que perdeu o controle que acreditava ter sobre a vida da vítima.

O ódio e repulsa contra as mulheres é chamado de “Misoginia”. Trata-se de uma aversão patológica ao sexo feminino e tem sido a principal responsável pelos assassinatos de mulheres no mundo.

A misoginia pode resultar no feminicídio, este classificado em três situações: feminicídio íntimo, quando há relação de parentesco ou afeto entre a vítima e o agressor, feminicídio não íntimo, quando há violência ou abuso sexual e morte, sem relações afetivas ou de parentesco, e ainda, o feminicídio por conexão, quando uma mulher é morta por tentar defender outra mulher sob ameaça de morte.

O conceito de misoginia repercute em diversas áreas de estudo, como a [psiquiatria](#), [psicologia](#), [psicanálise](#), [filosofia](#), [sociologia](#), [antropologia](#), etc. Neste sentido, alguns psiquiatras acreditam que o “misógimo” (adjetivo usado para quem nutre em si a misoginia) geralmente, está envolvido com questões conflituosas entre a necessidade do amor de uma mulher e o medo profundo e arraigado por elas. Também se acredita que esse ódio às mulheres deve-se, na verdade, ao medo de que elas o aniquilem emocionalmente. (O termo paralelamente oposto à Misoginia é Misandria, sentimento de repulsa e ódio ao sexo masculino).

Feminicídio é algo que vai além da misoginia, pois cria um clima de terror que gera a perseguição e morte da mulher a partir de agressões físicas e psicológicas dos mais variados tipos, como abuso físico e verbal, estupro, tortura, escravidão sexual, espancamentos, assédio sexual, mutilação genital e cirurgias ginecológicas desnecessárias, proibição do aborto e da contracepção, cirurgias cosméticas, negação da alimentação, maternidade e esterilização forçadas.

2 Violência dissimulada no cotidiano feminino

Há agressões que são dissimuladas, mas destroem a alma humana, não são somente físicas. Humilhar uma mulher, ofender e diminuir a autoestima também são considerados uma violência à mulher. Quando uma mulher sofre deboches que a colocam em situação vexatória publicamente é uma maneira de agredi-la e massacrar seu interior. Trata-se, neste caso, de uma agressão psicológica.

Outros tipos de violência é tentar impedir que uma mulher tenha as próprias crenças ou, então, fazê-la acreditar que está em condições de demência, através da distorção de fatos, omissão de informações que podem colocar a mulher em situação de dúvidas sobre sua capacidade mental e intelectual. Controlar e oprimir a mulher não permitindo que ela tenha contato com outras pessoas, como amigos, familiares, ou mesmo trabalhar fora a privando de auto sustento.

Existem casos de agressão à intimidade como vasculhar mensagens em celulares, e-mails, agendas e rastrear ligações telefônicas, casos em que o agressor controla o dinheiro da casa e não o repassa para a mulher, que muitas vezes se vê circunstâncias de humilhação por ter que pedir ou implorar por itens de sua necessidade.

Alguns agressores escondem documentos que permitiriam, por exemplo, que a mulher buscasse independência financeira por meio de um trabalho fora de casa ou mesmo para que não que pudesse denunciá-lo.

Indubitavelmente, a agressão que parece despertar mais horror às mulheres é o que se refere ao ato sexual. Obrigar a mulher a fazer sexo contra sua vontade e obrigá-la a fazer atos sexuais que lhe causam desconforto, apenas para satisfazer o fetiche masculino, também é considerado uma violência.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de um milhão de mulheres são vítimas de violência doméstica no Brasil. Podemos encontrar outras definições para violência doméstica, como:

Entende-se por violência doméstica aquela que ocorre dentro de casa, nas relações familiares, entre homens e mulheres, pais/mães e filhos, entre jovens e pessoas idosas. Independentemente da faixa etária das pessoas que sofrem espancamentos, humilhações e ofensas nas relações escritas, as mulheres são o alvo principal (BRASIL, 2008).

A lei Maria da Penha, no seu artigo 5º. considera violência assim:

(...) aquela compreendida como espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas, e no âmbito da família, como aquela compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são, ou se consideram, aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa. (BRASIL)

Na maioria das vezes o agressor é o próprio marido. De acordo com a lei, a “violência conjugal” é “aquela que se dá em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independente de coabitação.”.

Mas não é só dentro de casa que a mulher sofre agressões. Além da violência física, sexual e psicológica que acontece na sociedade em geral, há o assédio e a intimidação sexual no trabalho, o tráfico de mulheres, a prostituição forçada e escravidão sexual, o que pode ser o resultado de um fenômeno conhecido como “gênero” contra a mulher, que se fundamenta em relações diferentes de poder entre os sexos, nas quais a mulher encontra-se em uma situação de subordinação.

A esse respeito, o ambiente doméstico serve de palco para este tipo de pensamento, onde se pode livremente acreditar em diferenças de gênero salientando a submissão do sexo feminino. Como podemos observar nas palavras de Gomes (2007) e seus colaboradores:

O ambiente doméstico é o pano de fundo para esta construção, vez que se caracteriza como espaço primordial da relação mulher-homem. A introdução da categoria gênero foi fundamental para perceber as relações de violência no espaço familiar, uma vez que esta categoria possibilita compreender os papéis socialmente pré-definidos para homens e mulheres, como perpetradores de relações hierárquicas desiguais. (GOMES *et al.*, 2007, p.506).

Ainda segundo o mesmo autor entende-se que “gênero é um conceito das ciências sociais que surge enquanto referencial teórico para análise e compreensão da desigualdade entre o que é atribuído à mulher e ao homem”

(GOMES *et al.*, 2007, p. 505) e configura-se em uma imagem idealizada do que é ser feminino e masculino.

Sobre essa questão, o Comitê latino-americano em Defesa dos Direitos da Mulher, no Caribe, criou em 1992, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) sob a perspectiva do gênero. Tal documento versava sobre o encorajamento às mulheres e a ciência de seus direitos humanos.

Com base nisso, as relações familiares têm alcançado merecido lugar de destaque nos últimos anos, desde os meados do século XX, período em que as mulheres começaram a questionar seu papel na sociedade e a maneira como eram vistas e tratadas.

No passado também havia um tipo de agressão que era justificada pela “legítima defesa da honra”, o que não passava de mais um crime contra mulheres. Com a desculpa de amar demais, e de não ser permitido “à mulher” trair, os homens matavam suas companheiras íntimas e nem ao menos sofriam a devida punição. Para tais crimes, hoje, há a “Lei do Feminicídio”.

Para acabarem com este crime, as mulheres foram às ruas com panfletos, abaixo assinados e, a agitação acabou ganhando visibilidade o que reforçou e encorajou o movimento chamado “Quem ama não mata!”, difundido nos anos 80. Luta que culminou no com a referência de 10 de Outubro de 1980 reconhecido como Dia Nacional de Luta contra a Violência à Mulher.

Figura 15 – Cartaz alusivo do movimento “Quem ama não mata”



Fonte: Google, 2008

2.1 Vida de mulher, trabalho de homem, discrepância no salário

O desejo de mudanças surgiu nos períodos de guerra, nos quais as mulheres eram convocadas a trabalhar em atividades restritas somente aos homens, mas ao final da guerra elas eram obrigadas a voltar para as suas atuações como meras donas de casa, no papel de mães, enfermeiras, esposas, vizinhas, amigas, professoras e de se depararem com o menosprezo por suas tão cansativas tarefas sem reconhecimento.

No século XIX, diversas mudanças ocorreram na produção e na organização do trabalho feminino e devido ao crescimento da industrialização e maquinaria, a mão-de-obra feminina começou a ser aceita nas fábricas.

Mais tarde, algumas leis foram elaboradas em benefício às mulheres. Na Constituição de 32, estabeleceu-se que “sem distinção de sexo, a todo trabalho de igual valor correspondente salário igual; veda-se o trabalho feminino das 22 horas às 5 da manhã; e a proibição do trabalho da gestante no período um mês antes do parto e um mês depois, além da proibição da demissão da mulher grávida pelo simples fato de estar gestante.”.

Mas isso era só o começo das conquistas necessárias para a colocação da mulher no mercado de trabalho. A luta tinha que ser constante, pois apesar das leis, muitas mulheres eram exploradas com jornadas entre 14 e 18 horas e diferenças salariais exorbitantes. Os donos de empresas alegavam que os homens deveriam ganhar mais porque as mulheres eram ainda sustentadas por eles.

A partir dos anos 1970, as mulheres se propuseram lutar por um lugar no mercado de trabalho e atualmente, no mundo todo, as mulheres ocupam cargos importantes em todos os setores trabalhistas, até mesmo naqueles que já foram considerados única e exclusivamente cargos masculinos, como pilotos, policiais, gerentes de grandes empresas, motoristas, engenharia, repórter policial, etc.

Mesmo com todo esse progresso na trajetória feminina, ainda há um problema a ser reconhecido e solucionado: a desigualdade salarial. Afinal, as mulheres ainda têm salários menores do que os homens, exercendo a mesma função e com o mesmo nível de instrução. Tema que passou a fazer pauta da luta feminina, a isonomia salarial.

Isonomia salarial

Os requisitos para a equiparação salarial são:

- a) mesma função;
- b) mesmo empregador;
- c) mesma localidade;
- d) diferença de tempo da função não superior a 2 anos;
- e) mesma produtividade;
- f) mesma perfeição técnica.

Fonte: Google, 2008

Segundo a Lei, “sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor, prestado ao mesmo empregador, na mesma localidade, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, nacionalidade ou idade”.

Todavia, para que seja verificada a equiparação salarial, isto é, a equivalência entre os salários dos empregados de uma empresa (ou grupo de empresas), vários são os requisitos a serem observados: a identidade de função: não se deve confundir função com cargo, já que há empregados com o mesmo cargo e funções diferentes. Exemplo: os professores universitários e primários têm o mesmo cargo, mas a função (atribuição) é diferente; o serviço seja de igual valor: é aquele prestado com igual produtividade e a mesma perfeição técnica e ainda que o serviço seja prestado ao mesmo empregador, conceituado pelo art. 2º, da CLT.

Também faz parte destes argumentos: que o serviço seja prestado na mesma localidade: compreende o mesmo município, já que as condições locais podem influir no desnivelamento da remuneração e que não haja diferença do tempo de serviço entre os empregados da mesma função superior a dois anos –

se o tempo de serviço na função for superior a dois anos, impossibilita a equiparação.

Cada vez mais as mulheres estão buscando instrução em universidades, estão melhorando seus currículos mais e mais e espera-se que a desigualdade salarial diminua paulatinamente.

No Brasil, o salário das mulheres é equivalente a 61% do salário dos homens, principalmente, as profissões de salário mais baixo. Quando adquirem maior qualificação e, portanto, melhor remuneração, quase se igualam aos homens.

Segundo o IBGE juntamente com a Secretaria de Políticas para as Mulheres e o Ministério do Desenvolvimento Agrário constatou-se a participação das mulheres com idade ativa (16 anos ou mais) no mercado de trabalho de 50% (2000) para 55% (2010), enquanto a participação dos homens caiu de 80% para 76%.

Referências

ALMEIDA M. G., Costa N. F. P. **Atitude contra a violência. Protocolo de Assistência à Saúde Sexual e Reprodutiva para mulheres em situação de Violência de Gênero**. Rio de Janeiro, BEMFAM, 2001.

BRASIL. **Senado federal. Subsecretaria de Pesquisa e Opinião pública. Relatório de Pesquisa: violência doméstica contra a mulher**. Brasília. 2005. Disponível em www.pflmulher.org/RelatorioViolenciaContraMulher, acesso em janeiro/2020.

_____. Lei nº 11.240, de 7 de agosto de 2006. **Dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: Câmara dos Deputados; 2006.

_____. Ministério da Saúde. **8ª Conferência Nacional de Saúde: relatório final**. Brasília, 1986 (a). Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf. Acesso em janeiro/2020.

_____. Lei nº 7.498 de 25 de junho de 1986. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de jun. 1986 (b). Disponível em: <http://www.portalcofen.gov.br/2007/materias.asp?ArticleID=22&sectionID=35>> Acesso em janeiro/2020.

____ Lei nº. 11.340, **Lei Maria da Penha**, de 7 de agosto de 2006.
COMPROMISSO E ATITUDE. Disponível em
<http://www.compromissoeatitude.org.br/>. Acesso em Janeiro/ 2020.

GENTE. Disponível em: Gente - iG @ <https://gente.ig.com.br/tvenovela/2019-03-08/programas-tv-multiplicidade-feminina.html>. Acesso em Janeiro/2020.

GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S.; SILVA, C. F. R. da. Violência contra a mulher: uma questão transnacional e transcultural das relações de gênero. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

GROSSI P. K.; TAVARES F. A.; OLIVEIRA S. B. **A rede de proteção à mulher em situação de violência doméstica: avanços e desafios. Athenea digital, n.14, 2008. Disponível**
<<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewArticle/120298/0>>. Acesso em janeiro/2020.

GUIMARAES, I. Violência de Gênero. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à Saúde. Brasília. 2004.

IPEA **Instituto de pesquisa econômica aplicada.** Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil.htm acesso em janeiro/2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Prevenção e Tratamento dos agravos Resultantes da violência sexual contra as mulheres e adolescentes.** Norma técnica. Ministério da Saúde, 1ª. Edição. Brasília. 1999.

REDE NACIONAL FEMINISTA DE SAÚDE E DIREITOS REPRODUTIVOS. **Protocolo de atendimento à mulher em situação de violência.** Encarte JORNAL DA REDESAÚDE - Informativo da Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos, n. 19, nov. 1999. www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica acesso em janeiro/2020.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

Juliana Castilho de Mendonça

BREVE HISTÓRICO SOBRE A LITERATURA INFANTIL

Por séculos a criança foi vista como um adulto em miniatura. Conforme Cademartori (1986, p. 38-39) “a criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação”.

Até o século XVII, a criança não era percebida como um ser socialmente diferente dos adultos, compartilhavam os mesmos tipos de roupa, os mesmos ambientes e o mesmo trabalho.

Sendo assim, não era necessário haver uma literatura própria para as crianças.

O processo de inserção de novos conceitos acerca da criança só pôde ser observado tempos depois, como será descrito a seguir.

Somente a partir do século XVIII começou-se a compreender a infância, de forma a entender que a criança possui características próprias e que precisa ser preparada para a vida adulta.

A criança, a partir desse momento, passa a ser vista como um ser inocente e dependente do adulto, uma vez que não possuía experiência com as questões do mundo real.

As primeiras obras voltadas ao mundo das crianças surgem com a função de educar moralmente as crianças, sendo assim, as histórias possuíam uma demarcação bem clara entre o bem e o mal.

Assim, Cunha nos demonstra que:

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (CUNHA, 1999, p. 22)

Juliana Castilho de Mendonça

Estudiosos da época viram, então, a necessidade de reorganizar a escola e estudar mais profundamente a infância. Dessa forma, a pedagogia volta-se para a criança e o estudo de suas características e necessidades. Uma dessas vertentes de estudo é a que busca analisar a literatura, chegando à conclusão que a criança necessita de obras específicas para a sua idade. Assim a pedagogia alia-se a literatura para construir uma literatura propriamente infantil.

A literatura infantil é fruto das transformações sociais ocorridas na Europa que buscavam consolidar uma nova concepção de criança. No entanto essa literatura tem como base as adaptações de contos populares cujo maior e expoente é Charles Perrault, considerado o pai da literatura infantil, que deu início a essas adaptações visando o público infantil.

Dessa forma, vemos em Zilberman que:

A concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1985, p.13).

No Brasil, a literatura infantil começa a circular por volta de 1908 com a publicação das adaptações de Alberto Figueiredo Pimentel. Essas adaptações que ficaram conhecidas pela introdução dos contos europeus no Brasil. As obras desse autor são conhecidas como Contos da carochinha, Histórias da avozinha, Histórias da baratinha, nas quais aparecem traduções de autores como Perrault, irmãos Grimm e de Andersen.

A produção de literatura propriamente brasileira ocorreu com Monteiro Lobato, por volta de 1920 com a obra 'A Menina do Narizinho Arrebitado'.

Em Cadernatori vemos que:

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. (CADEMARTORI, 1986, p. 51).

As principais e mais conhecidas são obras de Monteiro Lobato são: A Menina do Narizinho Arrebitado, Reinações de Narizinho, Fábulas de Narizinho, Emília no País da Gramática, Memórias de Emília, Jeca Tatuzinho, entre tantas outras.

Os principais autores e obras do início da literatura infantil são:

- Perrault, e suas principais obras são:

- Chapeuzinho Vermelho
- A Bela Adormecida
- O Barba Azul
- O Gato de Botas
- Pequeno Polegar”, etc.

- Irmãos Grimm, com as obras:

- A Gata Borralheira
- Branca de Neve
- Os Músicos de Bremen
- João e Maria”, etc

Andersen, com:

- O Patinho Feio

- Charles Dickens:

- Oliver Twist
- David Copperfield

- La Fontaine:

- O Lobo e o Cordeiro

- Esopo:

- A Lebre e a Tartaruga

- O Lobo e a Cegonha
- O Leão Apaixonado
- Figueiredo Pimentel:
 - Contos da Carochinha
- Monteiro Lobato
 - Ideias do Jeca Tatu
 - Negrinha
 - Reinações de Narizinho
 - Sítio do Pica-pau Amarelo
 - O Minotauro.

CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA INFANTIL

As primeiras produções literárias voltadas para as crianças eram destinadas a prática pedagógica e consumidas prioritariamente nas escolas. No entanto, as produções contemporâneas passaram a priorizar o universo e a perspectiva infantil, ou seja, ao invés de conhecimentos escolares cujas informações passadas são de caráter utilitário e moral, a literatura infantil tem explorado e valorizado a qualidade literária e o lúdico que ligam a linguagem imagética à linguagem textual.

As produções literárias buscam se ajustar as características de cada faixa etária infantil, buscando facilitar a escolha de livros adequados a cada idade.

Crianças até os 2 anos se identificam com livros que possuam figuras grandes e cores vibrantes; que sejam de plástico ou tecido lavável com tamanho adequado ao manuseio do bebê. Os livros devem possuir materiais estimulantes aos sentidos, as histórias devem ser simples, curtas e possuírem figuras explicativas. Textos com rimas são altamente atrativos para as crianças nessa faixa etária.

Crianças de 3 a 5 anos se atraem por livros com ilustrações coloridas e claras com enredos simples e divertidos. Histórias dinâmicas e rápidas que favoreçam a leitura de uma só vez são as mais adequadas, além disso, textos com rimas e repetições e que tragam conceitualizações de letras números, cores e formas, personagens centrais infantis e animais são extremamente agradáveis aos pequenos nessa fase.

Crianças de 6 a 11 anos buscam livros com textos claros e fáceis de ler, que possuam páginas coloridas e ilustrações atraentes além de fotos que deem significado ao próprio texto. O assunto dos livros precisa ser do interesse da criança e podem ser divididos em capítulos que possam ser lidos em várias sessões.

Crianças a partir dos 12 anos procuram assuntos de interesse próprio, como por exemplo, romances que ilustrem as mudanças pelas quais estão passando (entrando na pré-adolescência). Além disso, livros que tragam curiosidades, biografias, mitologia e ficção são bastante atrativos para essa faixa etária.

Como é possível verificar acima, não é fácil escolher um livro infantil. O professor deve estar atento a:

- Preferência das crianças;
- Indicativo de idade trazido pelo próprio livro;
- Livros que fizeram parte do imaginário das crianças, como contos de fadas, por exemplo;
- Ilustrações, textos com rimas e linguagem atrativa para cada faixa etária;
- Quantidade e tipo de páginas para manuseio específico dos menores.

Ao se ater a essas especificidades da literatura infantil o professor cria um ambiente leitor propício ao desenvolvimento de leitores proficientes, capazes de fazerem suas próprias escolhas futuramente.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

Ao entrar em contato com a literatura infantil a criança desenvolve a compreensão de si e do outro, por isso é grande a importância de se oferecer

livros desde tenra idade. Dessa forma a criança tem a oportunidade de desenvolver sua criatividade e percepção do mundo. De acordo com Bettelheim:

[...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1996, p.20).

Para Aguiar & Bordini a importância da literatura infantil se dá, pois:

[...] a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada [...] (AGUIAR & BORDINI, 1993, p.14).

Cademartori confirma essa importância afirmando que:

[...] a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento. (CADEMARTORI, 1994, p.23)

O contato com a literatura proporciona variadas possibilidades de aprendizagem, além da ligação entre ler e escrever a criança entra em contato com a estrutura da língua, se apropriando das características linguísticas dos falantes. Dessa forma, a diversidade de leitura favorecerá a formação de leitores e escritores proficientes, capazes de interagir com a variada gama de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] a prática de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes continuamente a formação de escritores, isto é, a produção de textos eficazes com origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade [...] (PCN, 1997, p. 40).

Além de favorecer a leitura e a escrita, a literatura promove o contato da criança com questões sociais e humanas que permeiam o meio na qual está inserida, pois desenvolve sentimentos, afetos, temores, desejos e vivências, levando também a criança a desenvolver valores éticos, morais, além de possibilitar a compreensão da sociedade e do mundo.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

A necessidade de se formar leitores proficientes tem aumentado cada vez mais em nosso país, que ainda sofre com a grande quantidade de crianças e jovens que saem da escola sem conseguir ler adequadamente.

Pensando numa forma de estimular cada vez mais a leitura e consequentemente desenvolver as habilidades de escrita é importante fazer a análise da importância da literatura infantil nas escolas.

O maior problema enfrentado nas escolas é em relação ao estímulo à leitura e ao longo do trabalho apresentaremos características de livros infantis e algumas situações de incentivo à leitura.

O estímulo tem sido um problema para as escolas em geral, pois, atualmente, as crianças não são convidadas a ler em outros ambientes fora do contexto escolar, delegando-se à escola, o papel também de apresentar a literatura infantil às crianças e levá-las a apreciarem e pegarem o gosto pela leitura apenas nos bancos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

CADEMARTORI, Lígia – **O que é Literatura Infantil**, 2ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 2010.

COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. Editora Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: Possibilidades e Ampliações**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação: O necessário Caminho de Trabalhar Contra a Barbárie**. In: KRAMER, Sonia et al. (orgs.) Infância e Educação Infantil. 8 a Ed, Campinas, SP: Papirus, pp. 269-280, 2009.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo (A Menina do Leite)**. (Traduções de Lucia Tulchinski). São Paulo: Scipione, 2010. Coleção Encontro Infantil.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira. **Desenvolvimento do Conceito de Meio Ambiente com Crianças por Meio da “Contação de Histórias”: Uma Contribuição à Educação Ambiental**. 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba.

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. **O Lugar da Imaginação na Prática Pedagógica da Educação Infantil**. 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Mico Maneco**. Ilustrações: Claudius, São Paulo: Salamandra, 1988.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos Teóricos – Poéticos da Arte de Contar Histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MALBA TAHAN. **A Arte de Contar Histórias (Castelo Amarelo)**. Ponta Porã, MG: Conquista, 1964.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. Educação Infantil: **Muitos Olhares**. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA e SILVA, Isabel de. **Educação Infantil no Coração da Cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORGANI, Barbara; MOLINA, Paola. **A Educadora de Creche: Construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Guiomar. **Dona Vassoura**. Belo Horizonte: Lê, 2009.

PAMPLONA, Rosane. **A História mais Longa do Mundo**. Ilustrações: Tatiana Paiva. São Paulo: Brinque – Book, setembro/2009.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios Dessa Modalidade Educacional.**

HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, pp.78-95, mar.2009. PENNAC, Daniel. **Como um Romance.** (Tradução de Leny Werneck). Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINO, Angel. **O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. Educação e Sociedade,** Campinas, n. 71, pp. 45 – 78, jul. 2000.

RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. **Práticas de leitura literária em sala de aula.** Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/2 – 10 de mayo de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. **Lendo Mitos, Fábulas, Contos - fios metafóricos da história da humanidade.** Educação Teoria e Prática, Rio Claro, v. 16, n.28, pp.79-99, jan.-jul.-2007.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann; GONÇALVES, Carolina; ZANELLA, Mariângela Polacchini. **As Possíveis Leituras/Escutas do Mundo Encantado de Hans Christian Andersen.** Anais do VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, Unesp - Artes e humanismo na formação do profissional docente. - Universidade Estadual Paulista - PróReitoria de Graduação, Rio Claro, pp. 47 – 51, 2005.

SAWAYA, Sandra Maria. **Narrativas Oraís e Experiência: as crianças do Jardim Piratininga.** In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (org.) A Criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 31 – 49.

SMOLKA, Ana Luiza. Comentários. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância.** Tradução: Zoia Prestes. 1a Ed. São Paulo: Ática, 2009.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO Júnior, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.35, n.126, pp.689-698, dez. 2005.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. **Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: Um Direito da Criança.** In: ALCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia (orgs.) Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em Tempos do Ato de Ensinar. Campinas, SP: Alínea, pp. 163- 184, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY & Outros. Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977.

IMPACTOS DA COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Cristiane Aparecida Rodrigues Martins

RESUMO

Este trabalho analisa como a pandemia da COVID-19 afetou a educação e a saúde mental dos professores no Brasil. A rápida mudança para o ensino remoto e, depois, para o ensino híbrido trouxe sérios desafios, como a falta de computadores e internet, a pouca preparação para usar plataformas digitais e o aumento da carga de trabalho. A pesquisa também destaca o chamado *presenteísmo* — situação em que os docentes continuam dando aulas mesmo doentes. Conclui-se que as tecnologias são importantes, mas não substituem o contato direto entre professor e aluno, sendo urgente criar políticas públicas que garantam infraestrutura nas escolas e cuidem da saúde mental dos educadores.

Palavras-chave: Educação. Saúde Mental dos Professores. Pandemia. Tecnologias Digitais. Ensino Híbrido.

ABSTRACT

This study examines how the COVID-19 pandemic impacted education and teachers' mental health in Brazil. The abrupt transition to remote learning, followed by hybrid teaching, posed significant challenges such as lack of access to computers and internet, limited preparation for digital platforms, and increased workload. The research also highlights the phenomenon of presenteeism—teachers continuing to teach despite being ill. Findings suggest that while technologies play an important role, they cannot replace direct teacher-student

interaction. The study emphasizes the urgent need for public policies that ensure adequate school infrastructure and address educators' mental health.

Keywords: Education, Teachers' Mental Health, Pandemic, Digital Technologies, Hybrid Teaching

INTRODUÇÃO

No final de 2019, um vírus mortal surgido em Wuhan, na China, espalhou-se rapidamente pelo globo, transformando-se em uma pandemia que colocou em evidência a fragilidade estrutural das nações. Conhecido popularmente como Covid-19, o vírus Sars-CoV-2 atingiu oficialmente o Brasil em fevereiro de 2020, segundo dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), trazendo consigo consequências graves, mortes e desolação para milhares de famílias. De acordo com Alarcão (2021), o assolamento da pandemia evidenciou as profundas vulnerabilidades econômicas e sociais de diversos países, sendo a educação um dos setores mais severamente afetados, resultando no fechamento de mais da metade das instituições de ensino ao redor do mundo.

Almeida, Lüchmann e Martelli (2020) destacam que, já na segunda semana de junho de 2020, o Brasil figurava como o segundo país com o maior número de casos acumulados de Covid-19. Os autores atrelam esse cenário alarmante à severa desigualdade social presente no território nacional e à omissão do governo federal na condução da crise sanitária. Nesse contexto, o cenário escolar alterou-se abruptamente. A utilização da tecnologia digital tornou-se imprescindível para a continuidade do processo educacional, o que acabou por escancarar uma exclusão digital e social outrora negligenciada pelas políticas públicas.

O uso da internet e de dispositivos tecnológicos não contemplou a totalidade dos estudantes, evidenciando abismos socioeconômicos. Somados a isso, o despreparo técnico dos profissionais da educação no manejo de plataformas virtuais e a escassez de recursos tecnológicos nas escolas públicas configuraram os maiores desafios para a continuidade das atividades escolares de forma remota.

Historicamente, a inserção dos meios digitais nas redes de ensino é debatida desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 218, a Carta Magna estabelece que o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica, priorizando a pesquisa científica básica tendo em vista o bem público (BRASIL, 1988). Outros dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), preveem em seu artigo 32, parágrafo 4º, a garantia do ensino remoto em situações de emergência (BRASIL, 1996). Contudo, apesar do respaldo legal, a realidade prática demonstrou que, ao longo das últimas décadas, os docentes não dispuseram de cursos de formação contínua nem de suporte tecnológico adequado para o aprimoramento dessas ferramentas digitais.

Com o afastamento repentino das salas de aula físicas, os docentes precisaram lidar simultaneamente com o estresse do modelo emergencial de ensino, a necessidade de domínio imediato de ferramentas digitais, o medo da infecção, o luto por entes queridos e o isolamento social. Essas transformações e conflitos de ordem pessoal e profissional geraram sérias repercussões na saúde mental da categoria. Diante desse panorama, o presente trabalho busca, por meio de uma revisão da literatura, discutir os impactos da Covid-19 na saúde mental e na prática pedagógica dos professores da rede pública de ensino.

REVISÃO DA LITERATURA

A Covid-19 e suas Consequências para a Educação

Diante da crise sanitária instalada no Brasil em 2020, o isolamento social impôs o fechamento das escolas e o afastamento físico dos estudantes. No entanto, o encerramento das atividades presenciais não significou a interrupção dos vínculos escolares; o modelo de ensino precisou ser urgentemente remodelado, exigindo uma adaptação compulsória de todos os atores envolvidos (COSTA; NASCIMENTO, 2020). De acordo com Passos (2023), essa transição brusca do modelo presencial para o formato remoto alterou profundamente o cotidiano de alunos, professores, gestores e familiares. Embora o uso de tecnologias

estivesse previsto em documentos normativos anteriores, a implementação prática esbarrou na ausência generalizada de infraestrutura e conectividade.

A falta de acesso à internet por parte de uma parcela significativa de alunos agravou as desigualdades educacionais, ferindo o preceito constitucional do direito universal à educação. Conforme preconiza o artigo 205 da Constituição Federal, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A violação prática desse direito durante a pandemia demonstrou que as crises sanitárias e econômicas ampliaram os abismos sociais e resultaram em severas perdas de aprendizagem, cujos reflexos negativos sobre as populações mais vulneráveis perdurarão por anos no período pós-pandemia (COSTIN, 2020).

Analisando a carga mental imposta aos docentes da educação básica, Silva, Oliveira e Silva (2021) apontam que as medidas educacionais emergenciais precisaram ser implementadas de maneira intempestiva para mitigar os prejuízos letivos. As aulas físicas deram lugar ao ambiente virtual por meio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Os autores ressaltam que esse modelo emergencial difere substancialmente da Educação a Distância (EAD) estruturada, caracterizando-se muito mais como uma transposição improvisada da sala de aula para as telas digitais, o que gerou sobrecarga de trabalho e desorientação metodológica.

A desigualdade social, marca histórica da sociedade brasileira, expandiu-se vertiginosamente durante a crise sanitária. A ausência de políticas públicas integradas e a desassistência social exacerbaram a pobreza, tornando a população vulnerável ainda mais exposta aos efeitos deletérios da doença e da fome (ALMEIDA; LÜCHMANN; MARTELLI, 2020). Paralelamente, Alarcão (2020) argumenta que a aceleração da era digital estabeleceu um caminho sem volta, expandindo o comércio eletrônico e as plataformas de ensino virtual. Contudo, essa mesma hiperconectividade técnica foi acompanhada por um aumento significativo nos sentimentos de abandono, desamparo e solidão psicossocial em grande parte da população.

Sob uma perspectiva de reestruturação pedagógica, Costin (2020) pondera que as transformações desse período também impuseram rupturas com o modelo tradicional de aulas puramente expositivas. O contexto obrigou o corpo docente a buscar metodologias ativas e interativas, elementos que se consolidam como pilares para o ensino híbrido contemporâneo. Nessa nova dinâmica, o papel do professor deixa de ser o de um mero transmissor centralizador de conteúdos e passa a ser o de um mediador do conhecimento, orientando os estudantes na construção do saber por meio do uso crítico das tecnologias digitais cotidianas.

A Saúde dos Docentes no Contexto Pandêmico e Pós-Pandêmico

Para compreender o impacto da crise na saúde dos professores, faz-se necessário conceituar o termo. Dias (2021) define a saúde mental como um conjunto de manifestações integradas entre o corpo e a psique, envolvendo sintomas como estresse, ansiedade, depressão e fadiga crônica. O autor salienta a importância de desmistificar essa terminologia, frequentemente associada de forma preconceituosa à "loucura" ou à patologia incapacitante, preconceito este que historicamente silencia debates institucionais necessários sobre medos, angústias e inseguranças no ambiente de trabalho.

Alinhada a essa visão, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece que a saúde mental se caracteriza como um estado de bem-estar no qual o indivíduo manifesta consciência de suas próprias capacidades, consegue se recuperar do estresse rotineiro, trabalha de forma produtiva e é capaz de contribuir ativamente com sua comunidade (BRASIL, 2017). A saúde mental constitui, portanto, o resultado do acúmulo de vivências biográficas; eventos traumáticos prolongados geram severos desconfortos de ordem social, psicológica e biológica. O cenário disruptivo da Covid-19 atuou como um agente catalisador de traumas, agravando processos de adoecimento psíquico que já vinham sendo desenhados por crises políticas, econômicas e culturais pré-existentes no país (DIAS, 2021).

Antes mesmo da eclosão da pandemia, as pesquisas sobre a organização do trabalho pedagógico já alertavam para a gravidade do cenário laboral. Assunção e Mery (2019), ao discutirem a pressão laboral exercida sobre os docentes

brasileiros, enfatizam que, embora a profissão seja um pilar indispensável para a formação cidadã, a categoria encontra-se historicamente entre as mais vulneráveis às doenças ocupacionais. Dentre estas, destacam-se os transtornos mentais comuns (TMC), a síndrome de *Burnout* e os distúrbios osteomusculares, disfunções que foram drasticamente potencializadas pelas exigências desmedidas do ensino remoto emergencial e que demandam, hoje, atenção urgente e políticas de acolhimento no cenário pós-pandêmico.

DISCUSSÃO

Embora prevista em marcos legais, a realidade da educação tecnológica no Brasil em 2020 era precária. O acesso à internet não alcançava a maioria, e a tecnologia digital não era integrada à prática docente — fosse pela falta de infraestrutura, por ausência de formação ou pelo receio do novo. Ao tratar das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Passos (2020) afirma que não há como conter transformações inevitáveis. Esse cenário consolidou-se com a pandemia da COVID-19: em um curto espaço de tempo, os educadores precisaram reinventar suas metodologias, instaurando um novo modelo de ensino do qual a educação não retornará ao estado anterior (PASSOS, 2023).

A inserção acelerada das tecnologias no ambiente escolar trouxe novos desafios, ampliando a carga horária destinada às atividades didáticas e administrativas. Como destacam Assunção e Medeiros (2019), a atuação docente vai além da sala de aula, desdobrando-se em múltiplas tarefas que envolvem a família, a escola e a sociedade. Essa alta demanda laboral frequentemente resulta no descuido com o autocuidado, o lazer, a vida cultural e as relações sociais, gerando um ciclo vicioso de sobrecarga e adoecimento.

No cenário pós-pandemia, o ensino híbrido consolidou-se no cotidiano escolar, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas educacionais que garantam a participação efetiva de alunos e educadores. Isso exige não apenas a infraestrutura digital nas escolas, mas também a formação continuada para os profissionais da educação (PASSOS, 2023).

A crise sanitária expôs e acentuou as fragilidades estruturais da educação e da saúde. O fechamento das escolas privou muitas crianças de uma nutrição adequada, do convívio social e do apoio pedagógico, elevando significativamente os níveis de estresse e perturbações psicológicas na comunidade escolar (ALARCÃO, 2020). Conforme aponta Dias (2021), o isolamento social prolongado e o trabalho remoto aceleraram o estresse e o sofrimento psíquico. O medo do desemprego, do contágio e da perda de entes queridos gerou um clima de insegurança constante, reforçando a importância de monitorar a saúde mental dos trabalhadores.

Para atender à demanda dos estudantes, buscou-se uma rápida adaptação às TICs e à expansão da conectividade. Contudo, muitos profissionais foram excluídos por falta de domínio das ferramentas, sofrendo pressão psicológica de gestores e autocobrança para se adaptarem. O isolamento e a ausência do contato presencial com os alunos intensificaram o desconforto e a sensação de solidão docente (SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2021; DIAS, 2021).

Essa dificuldade com as tecnologias não se restringiu à Educação Básica. Gomes (2021) observa que professores universitários enfrentaram barreiras semelhantes no uso pedagógico das TICs, reflexo de lacunas na formação inicial e continuada. A falta de usabilidade das plataformas digitais, somada à sobrecarga institucional, contribuiu diretamente para o agravamento dos transtornos mentais em diferentes níveis de ensino.

Por outro lado, o contexto pandêmico reacendeu o debate sobre o papel insubstituível da escola e do professor na sociedade. As famílias precisaram se reaproximar da rotina escolar, presenciando a capacidade de reinvenção e o compromisso dos educadores. Ficou evidente que, embora os recursos digitais ofereçam flexibilidade e itinerários de aprendizagem não lineares, a tecnologia não substitui a relação interpessoal entre professor e aluno (ALARCÃO, 2020).

Ao projetar a educação para o futuro, Costin (2020) reflete sobre a sustentabilidade e a inclusão. A autora pondera que as inovações da 4ª Revolução Industrial, como a inteligência artificial, podem trazer avanços, mas também correm o risco de reduzir postos de trabalho e ampliar a desigualdade social. Nesse contexto, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)

da Agenda 2030 estabelece a meta de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Conforme a meta 4.7, é fundamental preparar os estudantes para o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, cidadania global e cultura de paz (COSTIN, 2020).

Essa busca por equidade educacional se conecta às desigualdades sociais mais amplas expostas pela pandemia, como as assimetrias na distribuição de serviços de saúde pelo país (ALMEIDA; LÜCHMANN; MARTELLI, 2020). Para responder a esses desafios, a educação do século XXI exige a formação de cidadãos críticos e atuantes. Cabe à escola integrar o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais com o cultivo de valores éticos e comunitários (ALARCÃO, 2020).

A gravidade da situação da saúde docente é ratificada pela pesquisa de Assunção e Medeiros (2019) com 6.510 professores da Educação Básica. Os dados revelam que 55% dos entrevistados (e 56,2% entre as mulheres) relatam dificuldade para faltar ao trabalho mesmo quando estão doentes. Esse fenômeno do *presenteísmo* — trabalhar sem as condições físicas ou mentais adequadas — compromete tanto o bem-estar do docente quanto a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, perpetuando o ciclo de adoecimento no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A pandemia da COVID-19 gerou impactos profundos na estrutura social e educacional, agravando quadros de adoecimento físico e mental entre os professores. Considerando que a atividade docente exige uso intensivo das capacidades cognitivas e emocionais — seja no planejamento, na mediação pedagógica ou na gestão burocrática —, o desgaste acumulado compromete a própria essência do trabalho educativo.

A transição abrupta para o ensino mediado por tecnologias, marcada pela escassez de recursos digitais e pela falta de formação continuada, intensificou o sofrimento psíquico da categoria. Diante desse cenário, torna-se urgente a formulação de políticas públicas voltadas à valorização docente, com foco na

melhoria das condições de trabalho, na infraestrutura das escolas e em ações efetivas de atenção e cuidado à saúde mental dos professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Educação na pandemia e no pós-pandemia. **Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, v. 2, n. 1, p. 11–22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n1.p11-22>. Disponível em: <https://unasp.emnuvens.com.br/rdd/article/view/1371>. Acesso em: 21 out. 2023.

ALMEIDA, Carla; LÜCHMANN, Lígia; MARTELLI, Carla. A pandemia e seus impactos no Brasil. **Middle Atlantic Review of Latin American Studies**, v. 4, n. 1, p. 20–25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23870/marlas.313>. Disponível em: <https://marlasjournal.com/articles/10.23870/marlas.313>. Acesso em: 21 out. 2023.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, sup. 1, e00169517, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00169517>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/9sJ3Xv3k4hFqK3vVwG7W6xR/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **"Saúde mental no trabalho" é tema do Dia Mundial da Saúde Mental 2017**. Biblioteca Virtual em Saúde (BVS MS), 10 out. 2017. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/saude-mental-no-trabalho-e-tema-do-dia-mundial-da-saude-mental-2017-comemorado-em-10-de-outubro/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf. Acesso em: 4 nov. 2023.

A RODA DE HISTÓRIAS E CONVERSAS: ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO DA CIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA INFÂNCIA

Claudineia Lima da Silva¹



Resumo

A oralidade constitui uma das principais formas de expressão e comunicação das crianças, sendo fundamental para o desenvolvimento das interações sociais, da construção do pensamento e das aprendizagens escolares. Neste contexto, as rodas de histórias e conversas configuram-se como importantes estratégias pedagógicas para promover a escuta, o diálogo, a participação e a ampliação das capacidades comunicativas das crianças. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância das rodas de histórias e conversas na Educação Infantil, articulando essa prática às diretrizes do Currículo da Cidade e às contribuições para o desenvolvimento da oralidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos curriculares e autores que discutem a infância, a linguagem e as práticas pedagógicas voltadas à oralidade. Os resultados evidenciam que as rodas de histórias e conversas favorecem o protagonismo infantil, fortalecem vínculos, ampliam as competências comunicativas e contribuem para a construção de aprendizagens significativas tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Oralidade. Educação Infantil. Currículo da Cidade. Roda de Conversa. Infância.

Abstract

Orality is one of the main forms of expression and communication among children and plays a fundamental role in the development of social interactions, thinking processes, and school learning. In this context, storytelling and conversation circles are important pedagogical strategies to promote listening, dialogue, participation, and the expansion of children's communicative abilities. This article aims to reflect on the importance of storytelling and conversation circles in Early Childhood Education, relating this practice to the guidelines of the City Curriculum and its contributions to oral language development. This is a qualitative bibliographic study based on curriculum documents and authors who discuss childhood, language, and pedagogical practices focused on orality. The results show that storytelling and conversation circles encourage children's protagonism, strengthen relationships, expand communicative skills, and contribute to meaningful learning both in Early Childhood Education and in the early years of

¹ Claudineia Lima da Silva. Professora da Rede Municipal de Ensino (SME), atuante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Elementary School.

Keywords: Orality. Early Childhood Education. City Curriculum. Conversation Circle. Childhood.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem oral, das interações sociais e da construção de conhecimentos. Desde muito cedo, as crianças utilizam a fala para expressar sentimentos, desejos, opiniões e experiências, ampliando gradativamente suas formas de comunicação e participação nos diferentes contextos em que estão inseridas. Nesse cenário, as rodas de histórias e conversas assumem papel fundamental, pois constituem momentos de escuta, diálogo e troca de experiências que favorecem o desenvolvimento da oralidade e das relações interpessoais. Por meio dessas práticas, as crianças aprendem a ouvir, argumentar, relatar acontecimentos, formular hipóteses e construir significados coletivamente.

O Currículo da Cidade da Educação Infantil valoriza a participação ativa das crianças e reconhece a linguagem como elemento central na constituição dos sujeitos. Dessa forma, as rodas de histórias e conversas configuram-se como práticas pedagógicas que dialogam diretamente com os direitos de aprendizagem e os campos de experiências previstos no documento.

Embora as rodas de histórias e conversas sejam tradicionalmente associadas à Educação Infantil, sua relevância também se estende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa, os estudantes continuam ampliando suas capacidades de comunicação, argumentação, interpretação e produção de sentidos. Assim, promover momentos sistemáticos de fala e escuta contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas previstas no Currículo da Cidade e favorece a construção de aprendizagens significativas em diferentes áreas do conhecimento.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das rodas de histórias e conversas para o desenvolvimento da oralidade na infância, destacando sua articulação com os princípios e orientações do Currículo da Cidade.

1.1 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Foram analisados documentos oficiais da Educação Infantil, especialmente o Currículo da Cidade, além de obras de autores que discutem o desenvolvimento da linguagem, a infância e as práticas pedagógicas voltadas à oralidade. A pesquisa busca compreender como as rodas de histórias e conversas podem contribuir para o desenvolvimento das crianças e para a construção de aprendizagens significativas.

Foram analisados documentos oficiais, artigos científicos e obras de referência relacionados à oralidade, à literatura infantil e às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos e a prática educativa.

Além da pesquisa bibliográfica, o estudo fundamenta-se em reflexões oriundas da prática docente da autora na Rede Municipal de Ensino, considerando observações realizadas no cotidiano escolar durante o desenvolvimento de rodas de histórias e conversas com crianças da Educação Infantil e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas vivências contribuíram para a análise das potencialidades da oralidade como instrumento de aprendizagem, participação e construção de conhecimentos.

2 A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A oralidade constitui uma das linguagens fundamentais para o desenvolvimento infantil. É por meio das interações verbais que as crianças compartilham experiências, constroem conhecimentos e estabelecem relações com o mundo ao seu redor.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento da linguagem ocorre nas interações sociais, sendo a mediação do outro um elemento essencial para a construção do pensamento. Dessa forma, a escola desempenha papel importante ao criar situações em que as crianças possam se expressar, ouvir diferentes opiniões e ampliar seu repertório linguístico.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento da oralidade não se restringe ao ato de falar. Envolve também aprender a ouvir, respeitar turnos de fala,

argumentar, relatar fatos, formular perguntas e participar de situações comunicativas diversas.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a oralidade permanece como um eixo estruturante do processo educativo. As situações de conversa, leitura compartilhada, reconto de histórias e debates possibilitam que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à argumentação, à organização do pensamento e à comunicação de ideias. Dessa forma, a oralidade não deve ser compreendida apenas como uma competência da Educação Infantil, mas como uma prática contínua que acompanha o percurso escolar dos educandos.

3 AS RODAS DE HISTÓRIAS E CONVERSAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

As rodas de histórias e conversas constituem momentos privilegiados para o exercício da linguagem oral. Nesses espaços, as crianças têm a oportunidade de compartilhar experiências, narrar acontecimentos, expressar sentimentos e construir conhecimentos coletivamente.

A leitura de histórias amplia o repertório cultural e linguístico das crianças, favorecendo o contato com diferentes gêneros textuais, personagens e situações imaginárias. Após as leituras, as rodas de conversa permitem que as crianças comentem, interpretem e relacionem as histórias às suas vivências, fortalecendo a compreensão e a expressão oral.

As experiências de contação de histórias e rodas de conversa também se relacionam às práticas lúdicas presentes na infância. Segundo Kishimoto (2017), o brincar constitui uma importante forma de aprendizagem, pois possibilita à criança explorar o mundo, interagir com os pares e construir conhecimentos de maneira significativa. Nesse contexto, as rodas de histórias e conversas ampliam as oportunidades de expressão, imaginação e participação das crianças no ambiente escolar.

Além disso, essas práticas promovem o protagonismo infantil, uma vez que valorizam as falas, ideias e experiências das crianças. O professor assume o papel de mediador, incentivando a participação de todos e criando um ambiente acolhedor para o diálogo.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as rodas de histórias e

conversas ampliam as oportunidades de participação dos estudantes, favorecendo a construção de argumentos, a interpretação de diferentes pontos de vista e o desenvolvimento da comunicação oral. Essas práticas fortalecem o vínculo entre leitura, oralidade e escrita, contribuindo para aprendizagens mais significativas e para a formação de estudantes críticos e participativos.

4 ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO DA CIDADE

O Currículo da Cidade reconhece a criança como sujeito de direitos, competente e capaz de participar ativamente dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, as rodas de histórias e conversas dialogam diretamente com os princípios do documento, especialmente no que se refere à escuta sensível, à participação e às interações.

Ao promover momentos de diálogo e escuta, as rodas de conversa contribuem para o fortalecimento da identidade, da autonomia e das relações sociais, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Freire (2021), que concebe a educação como um processo dialógico, no qual educadores e educandos constroem conhecimentos por meio da troca de experiências e da valorização dos saberes.

Essas práticas também se relacionam aos Campos de Experiências, especialmente "Escuta, fala, pensamento e imaginação", que destaca a importância de proporcionar situações em que as crianças possam expressar ideias, sentimentos e opiniões, ampliando suas capacidades comunicativas.

No Ensino Fundamental I, as rodas de histórias e conversas podem ser articuladas às práticas de leitura e escrita, contribuindo para a interpretação textual, ampliação do vocabulário e produção oral. Após a leitura de contos, poemas, notícias ou outros gêneros textuais, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar percepções, levantar hipóteses e construir conhecimentos coletivamente. Essas experiências favorecem o protagonismo estudantil e fortalecem a participação ativa no ambiente escolar.

Nesse sentido, Freire (2021, p. 96) afirma que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes". Essa compreensão reforça a importância das rodas de histórias e conversas como espaços em que as experiências e

conhecimentos das crianças são valorizados, possibilitando a construção de aprendizagens por meio do diálogo, da escuta e da interação.

O Currículo da Cidade destaca a importância das práticas de linguagem em toda a Educação Básica, reconhecendo a oralidade como elemento fundamental para a aprendizagem e para a participação social. Tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a promoção de situações de escuta, diálogo e interação possibilita que as crianças e os estudantes ampliem suas formas de expressão e fortaleçam sua atuação como sujeitos ativos no processo educativo.

5 CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Embora as rodas de histórias e conversas sejam amplamente associadas à Educação Infantil, sua relevância também se estende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa, as práticas de oralidade continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, da leitura, da escrita e da construção do pensamento crítico. As rodas de conversa possibilitam que os estudantes expressem opiniões, compartilhem experiências, argumentem sobre diferentes temas e ampliem seu repertório linguístico, fortalecendo a participação ativa no ambiente escolar.

A prática pedagógica desenvolvida na Rede Municipal de Ensino possibilita observar que as rodas de histórias e conversas constituem momentos significativos para a participação das crianças e dos estudantes. Ao serem inseridas na rotina escolar, essas práticas favorecem a ampliação do vocabulário, a organização do pensamento, o desenvolvimento da escuta atenta e a construção da autoconfiança para expressar ideias e opiniões. Observa-se ainda que os estudantes demonstram maior envolvimento nas atividades propostas quando encontram espaços legítimos para compartilhar experiências, relatar acontecimentos e dialogar com seus pares, fortalecendo o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento.

No Ensino Fundamental I, as rodas de histórias podem ser articuladas ao trabalho com diversos gêneros textuais, contribuindo para a interpretação, a

produção oral e escrita e a ampliação do vocabulário. A escuta de narrativas, seguida de momentos de diálogo e reflexão, favorece a compreensão leitora e o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes.

A experiência docente evidencia que as rodas de histórias e conversas favorecem o envolvimento dos estudantes nas atividades pedagógicas. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que a participação em momentos de diálogo contribui para o desenvolvimento da autoconfiança, da argumentação e da capacidade de expressar opiniões com clareza. Essas práticas fortalecem o respeito às diferentes perspectivas e promovem a convivência democrática no ambiente escolar.

De acordo com Abramovich (2019), o contato frequente com histórias favorece a ampliação do repertório cultural, linguístico e imaginativo das crianças, contribuindo para a formação de leitores e para o desenvolvimento da capacidade de expressão. Dessa forma, as rodas de histórias e conversas tornam-se espaços privilegiados para a construção de aprendizagens que articulam oralidade, escuta e interação.

Além disso, essas práticas promovem a convivência democrática, o respeito às diferentes opiniões e o fortalecimento dos vínculos entre os alunos. Ao criar espaços de fala e escuta, o professor contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos, em consonância com os princípios previstos no Currículo da Cidade e na Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as rodas de histórias e conversas constituem estratégias pedagógicas potentes para o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo aprendizagens significativas e fortalecendo o protagonismo infantil.

5.1 A EXPERIÊNCIA DA RODA DE HISTÓRIAS E CONVERSAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A atuação docente na Rede Municipal de Ensino possibilita observar, diariamente, os impactos positivos das rodas de histórias e conversas no desenvolvimento das crianças e dos estudantes. Essas práticas, incorporadas à

rotina escolar, constituem momentos significativos de interação, nos quais os educandos têm a oportunidade de expressar sentimentos, compartilhar experiências, relatar acontecimentos e construir conhecimentos coletivamente.

Na Educação Infantil, as rodas de conversa realizadas após a leitura de histórias favorecem a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da imaginação e o fortalecimento da escuta atenta. As crianças demonstram interesse em participar dos diálogos, relacionando as narrativas às suas vivências e formulando hipóteses sobre personagens e acontecimentos. Esses momentos também contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da confiança para falar em grupo.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as rodas de histórias e conversas tornam-se importantes estratégias para estimular a argumentação, a interpretação e a produção de sentidos. Durante as discussões, os estudantes aprendem a respeitar diferentes opiniões, organizar suas ideias e utilizar a linguagem oral de forma cada vez mais clara e intencional. Observa-se que aqueles que participam regularmente dessas práticas apresentam maior envolvimento nas atividades escolares e demonstram avanços significativos em sua comunicação.

A experiência pedagógica evidencia, ainda, que a valorização das falas das crianças e dos estudantes fortalece o sentimento de pertencimento ao grupo e contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e participativo. Dessa forma, as rodas de histórias e conversas consolidam-se como práticas fundamentais para o desenvolvimento integral dos educandos e para a efetivação dos princípios propostos pelo Currículo da Cidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As rodas de histórias e conversas constituem importantes estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da oralidade, da escuta e das interações sociais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao promover espaços de diálogo, participação e troca de experiências, essas práticas contribuem para a formação de crianças e estudantes mais autônomos,

comunicativos e capazes de expressar ideias, sentimentos e opiniões de forma respeitosa e significativa.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a oralidade desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem, favorecendo não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a construção do pensamento, das relações interpessoais e da participação ativa nos diferentes contextos escolares. Nesse sentido, as rodas de histórias e conversas configuram-se como momentos privilegiados para a ampliação do repertório cultural e linguístico dos estudantes, fortalecendo habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A articulação dessas práticas com o Currículo da Cidade evidencia a importância de reconhecer as crianças e os estudantes como protagonistas de seu processo de aprendizagem. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I, as experiências de escuta, fala, argumentação e compartilhamento de vivências contribuem para o desenvolvimento integral dos educandos, respeitando suas singularidades e valorizando suas diferentes formas de expressão.

Além disso, as rodas de histórias e conversas favorecem a construção de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e participativos, nos quais todos têm a oportunidade de ser ouvidos e de aprender com as experiências dos colegas. Dessa forma, investir em práticas que promovam a oralidade significa fortalecer vínculos, ampliar oportunidades de aprendizagem e contribuir para uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa.

Conclui-se, portanto, que as rodas de histórias e conversas representam uma ferramenta pedagógica de grande relevância para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constituindo-se como uma prática capaz de potencializar o desenvolvimento da linguagem, da aprendizagem e da formação cidadã dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**.

São Paulo: Cortez, 2017.

SÃO PAULO (SP). **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME,

2019. VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins

Fontes, 2007.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Sônia Queiroz da Silva

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as perspectivas da Educação Especial na primeira infância, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil (CEIs). O estudo aborda o papel das instituições educacionais como espaços de acolhimento, desenvolvimento, aprendizagem e inclusão, considerando os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no atendimento às crianças com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. A partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, busca-se compreender as relações entre as políticas públicas de educação inclusiva e sua efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas. Nesse contexto, aspectos como a necessidade de formação continuada dos profissionais, a disponibilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a atuação de equipes de apoio e a articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional apresentam-se como elementos fundamentais para a consolidação de práticas efetivamente inclusivas. A análise evidencia que limitações relacionadas à formação profissional, aos recursos materiais e humanos e ao suporte técnico especializado podem dificultar a garantia da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças público da Educação Especial. Por outro lado, experiências pedagógicas inclusivas demonstram que a primeira infância constitui um período particularmente relevante para a construção de relações pautadas no respeito às diferenças, na cooperação, na empatia e na valorização da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Infantil; Inclusão; Prática Docente; Centros de Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na primeira infância, portanto, ultrapassa o campo da técnica e se insere no campo da ética e da cidadania. Ela convida a escola a repensar suas estruturas, seus tempos e suas práticas, buscando caminhos que garantam a todos o

Sônia Queiroz da Silva



direito de aprender e de participar plenamente da vida escolar. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da disposição dos sujeitos em reinventar-se continuamente, acolhendo o novo e reconhecendo a diferença como potência.

Este artigo propõe-se, assim, a refletir sobre os desafios e perspectivas da Educação Especial na Educação Infantil, a partir da análise das práticas cotidianas nos Centros de Educação Infantil e das percepções dos profissionais envolvidos nesse processo. Busca-se compreender de que maneira as políticas públicas se concretizam no chão da escola, quais as principais barreiras enfrentadas e quais estratégias têm se mostrado eficazes na promoção da inclusão. O estudo pretende contribuir para o debate sobre a formação docente, a gestão escolar e a relação entre teoria e prática, ressaltando a importância de um olhar sensível, comprometido e transformador sobre a infância e a diversidade humana.

Em suma, discutir a Educação Especial na Educação Infantil é discutir o próprio sentido da educação. É reafirmar que toda criança tem direito ao brincar, à convivência, ao aprendizado e à felicidade. É compreender que a escola deve ser um espaço de oportunidades e não de exclusões. É reconhecer que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas uma dimensão essencial da condição humana. Nessa perspectiva, os desafios da inclusão são também oportunidades de aprendizado coletivo, de revisão de paradigmas e de reconstrução de práticas pedagógicas mais humanas, justas e solidárias. Assim, a construção de uma educação inclusiva na primeira infância constitui um compromisso ético, político e pedagógico com o futuro de nossas crianças e com a sociedade que desejamos construir.

A Educação Infantil representa o primeiro contato institucional da criança com o universo escolar e constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse contexto, os Centros de Educação Infantil (CEIs) assumem papel essencial não apenas na formação cognitiva, mas também emocional, social e simbólica das crianças. Quando se trata da Educação Especial na primeira infância, o desafio torna-se ainda mais complexo, pois envolve não somente o desenvolvimento pedagógico, mas também o acolhimento de singularidades, o respeito à diversidade e a efetivação de políticas públicas que garantam o direito à educação inclusiva desde os primeiros anos de vida. A escola, enquanto espaço de socialização e construção de sentidos, precisa se constituir como ambiente capaz de reconhecer, valorizar e promover a diferença como parte essencial da convivência humana.

Historicamente, a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil esteve atrelada a uma visão assistencialista, que frequentemente reduzia o papel da escola ao cuidado físico e à adaptação mínima do espaço, sem necessariamente considerar o desenvolvimento pedagógico e as potencialidades cognitivas desses sujeitos. Com o

avanço das políticas públicas, sobretudo após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), novos paradigmas emergiram, propondo uma ruptura com o modelo segregador e apontando para práticas educativas que assegurem o acesso, a permanência e o aprendizado significativo de todos. No entanto, apesar dos avanços legais, a realidade cotidiana dos CEIs revela que os profissionais da educação ainda enfrentam inúmeros desafios para materializar os princípios da inclusão.

(...) trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. (HONNETH, 2003, p. 257)

Entre as principais dificuldades observadas, destacam-se a ausência de formação continuada voltada à inclusão, a escassez de recursos didáticos adaptados, a carência de apoio técnico especializado e a sobrecarga emocional e pedagógica dos professores. Conforme aponta Mantoan (2015), a efetivação da inclusão depende não apenas de políticas e leis, mas de uma mudança de mentalidade que ultrapasse a dimensão normativa e alcance o campo da prática educativa. Nessa perspectiva, incluir não significa apenas matricular a criança com deficiência na escola regular, mas desenvolver estratégias que favoreçam sua aprendizagem, interação e autonomia dentro de um ambiente que valorize as diferenças e promova a equidade. Assim, o grande desafio da Educação Especial na Educação Infantil está em transformar o discurso inclusivo em ação pedagógica efetiva.

A atuação docente na Educação Infantil exige sensibilidade, criatividade e compromisso ético. No contexto inclusivo, essa atuação torna-se ainda mais desafiadora, pois requer a compreensão das necessidades específicas de cada criança e a construção de práticas pedagógicas que contemplem diferentes formas de expressão, comunicação e interação. Vigotski (2001) já afirmava que o desenvolvimento humano é um processo mediado socialmente, e que a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro e com o meio cultural. Essa perspectiva sociocultural permite compreender que a inclusão não se restringe à presença física da criança com deficiência no espaço escolar, mas à sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, cabe ao professor criar condições para que essa participação seja possível e significativa.

A escola inclusiva é, acima de tudo, um espaço de transformação social. Ao reconhecer e respeitar as diferenças, ela contribui para a formação de uma sociedade mais justa e solidária. Contudo, essa transformação requer o envolvimento de toda a

comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, famílias e órgãos públicos. Nos CEIs, a gestão pedagógica precisa garantir condições adequadas de trabalho, recursos humanos e apoio técnico, de modo que o professor não se sinta isolado diante das demandas da inclusão. Segundo Carvalho (2017), o sucesso da educação inclusiva depende da construção de uma cultura escolar que acolha a diversidade como valor e não como obstáculo. Essa cultura se constrói cotidianamente, a partir das relações, das práticas e das escolhas pedagógicas realizadas no ambiente educativo.

A família, por sua vez, desempenha papel imprescindível nesse processo. O vínculo entre escola e família deve ser pautado pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pelo reconhecimento do potencial de cada criança. Muitas vezes, as famílias também enfrentam dificuldades para compreender as especificidades da deficiência e necessitam de apoio para lidar com as situações do cotidiano. A aproximação entre professores e familiares possibilita a troca de saberes e o fortalecimento das estratégias pedagógicas e afetivas que favorecem o desenvolvimento infantil. A inclusão, portanto, é uma tarefa coletiva, que requer o envolvimento de diferentes sujeitos e instituições na construção de um projeto educativo comum.

Os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam com Educação Especial na Educação Infantil não se restringem à dimensão técnica ou metodológica, mas também envolvem aspectos emocionais e éticos. O professor precisa lidar com o sentimento de impotência diante das limitações do sistema, com a falta de apoio institucional e com a exigência constante de resultados. No entanto, é justamente nesse contexto que a prática pedagógica inclusiva revela seu caráter político e transformador. A cada gesto de escuta, acolhimento e valorização da diferença, reafirma-se o compromisso com uma educação humanizadora e democrática. Como destaca Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem, um movimento permanente de luta contra qualquer forma de exclusão.

Uma luta só pode ser considerada social quando seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte de intenções individuais. O surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permita interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo afetando não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos (HONNETH, 2003, p. 258).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A gestão escolar inclusiva é aquela que não apenas delega responsabilidades, mas que cria as condições para que os professores possam atuar com segurança e criatividade. Isso envolve garantir formação continuada em serviço, promover momentos de estudo e reflexão sobre a prática, incentivar a troca de experiências entre os educadores e viabilizar o acesso a recursos pedagógicos diversificados. Além disso, é papel da gestão estabelecer parcerias com instituições especializadas, universidades, ONGs e associações de apoio à pessoa com deficiência, ampliando o repertório de saberes e a rede de apoio da unidade. Como ressalta Beyer (2013), a inclusão requer uma escola em movimento, aberta à colaboração e à inovação. O gestor precisa ser, portanto, um articulador de saberes, um líder pedagógico que inspira sua equipe e constrói pontes entre o ideal e o real.

Além das famílias, as associações e instituições comunitárias em torno dos CEIs desempenham papel importante na efetivação da inclusão. Organizações como associações de pais e amigos de pessoas com deficiência, conselhos escolares, ONGs e coletivos culturais podem colaborar com ações formativas, projetos de sensibilização, campanhas e atividades lúdicas que contribuam para a construção de uma cultura de respeito e valorização da diferença. Essas parcerias ampliam o alcance da escola e favorecem uma educação que ultrapassa os muros institucionais, conectando o aprendizado à vida em comunidade. Sassaki (2010) enfatiza que a inclusão é um processo bidirecional, que depende tanto da adaptação da sociedade quanto do empoderamento das pessoas com deficiência. Assim, ao envolver a comunidade, a escola fortalece o tecido social e promove uma transformação que vai além do espaço escolar.

No cotidiano dos CEIs, a prática inclusiva se expressa nos pequenos gestos e nas interações diárias. Uma professora que adapta uma brincadeira para incluir uma criança com mobilidade reduzida, um auxiliar que auxilia na comunicação de um aluno não verbal, um gestor que reorganiza o horário de atendimento para garantir o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE): todos esses movimentos compõem o mosaico da inclusão real. São ações muitas vezes invisíveis, mas que carregam um valor imensurável para o desenvolvimento e a dignidade das crianças. Freire (1996) nos lembra que a educação é um ato de amor, de coragem e de compromisso com o outro. Nesse sentido, o educador que se dispõe a olhar para cada criança como um ser singular e potente está contribuindo para a construção de uma escola mais humana e justa.

Entretanto, a construção dessa escola inclusiva enfrenta entraves estruturais que não podem ser ignorados. A falta de recursos físicos acessíveis — como rampas, mobiliário adaptado e brinquedos inclusivos —, a ausência de profissionais de apoio,

como intérpretes de Libras e cuidadores, e a limitação orçamentária das unidades são obstáculos que impactam diretamente a qualidade do atendimento. Além disso, a burocracia para o encaminhamento e acompanhamento das crianças com deficiência, especialmente nos grandes centros urbanos, muitas vezes compromete o atendimento contínuo e eficaz. A gestão escolar, ao se deparar com essas dificuldades, precisa atuar com criatividade e resiliência, buscando soluções possíveis e cobrando das instâncias superiores o cumprimento das políticas públicas. A atuação articulada com as Diretorias Regionais de Educação e com as Secretarias Municipais é essencial para garantir que os direitos das crianças sejam efetivamente assegurados.

Segundo Ferreira Filho (1997, p. 274):

Como limitação ao legislador, proíbe-o de editar regras que estabeleçam privilégios, especialmente em razão da classe ou posição social, da raça, da religião, da fortuna ou do sexo do indivíduo. Inserido o princípio na Constituição a lei que o violar será inconstitucional. É também um princípio de interpretação. O juiz deverá dar sempre à lei o entendimento que não crie privilégios, de espécie alguma. E, como o juiz, assim deverá proceder todo aquele que tiver de aplicar uma lei.

A formação dos docentes e da equipe gestora é outro ponto crucial. Muitos profissionais chegam à Educação Infantil sem um preparo adequado para lidar com as demandas da inclusão. Os cursos de licenciatura, de modo geral, ainda tratam a Educação Especial como disciplina isolada, sem promover uma integração efetiva entre as áreas. É necessário repensar os currículos de formação inicial e ampliar as oportunidades de formação continuada, com foco na prática e na reflexão crítica. De acordo com Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser entendida como um processo permanente, que se alimenta da experiência e do diálogo entre pares. A escola, nesse sentido, pode se constituir como espaço formador, em que o coletivo docente constrói saberes e ressignifica práticas a partir das vivências concretas.

O papel da gestão escolar na promoção dessa formação é fundamental. Cabe ao gestor identificar as necessidades da equipe, planejar ações formativas em parceria com a coordenação pedagógica e promover um ambiente institucional que valorize o aprendizado profissional. Mais do que cobrar resultados, o gestor deve apoiar, escutar e reconhecer o esforço de cada docente. A valorização profissional é elemento-chave para o engajamento e a permanência dos educadores nas práticas inclusivas. Quando o professor se sente apoiado e parte de um projeto coletivo, sua disposição para inovar e acolher aumenta significativamente.

A perspectiva inclusiva também desafia a escola a repensar suas formas de avaliação. Avaliar crianças pequenas, especialmente aquelas com deficiência, requer sensibilidade e compreensão sobre os diferentes ritmos e modos de aprendizagem. O

foco deve ser o progresso individual e o envolvimento nas experiências, e não a comparação com padrões homogêneos de desenvolvimento. A gestão e a equipe docente precisam construir instrumentos avaliativos que respeitem as singularidades e valorizem os avanços, por menores que sejam. Essa postura contribui para a formação de uma cultura escolar que celebra as conquistas de todos, rompendo com a lógica excludente do fracasso escolar.

Os desafios são muitos, mas as perspectivas são igualmente promissoras. Experiências bem-sucedidas de inclusão em CEIs têm mostrado que, quando há comprometimento institucional, planejamento coletivo e apoio intersetorial, é possível construir ambientes verdadeiramente inclusivos. Projetos que envolvem música, arte, movimento e tecnologias assistivas têm se revelado potentes no processo de inclusão, pois favorecem a expressão e a comunicação das crianças com deficiência. A gestão escolar que investe em práticas inovadoras e estabelece parcerias com universidades e centros de pesquisa contribui para o avanço do conhecimento e para a melhoria contínua da prática educativa.

A inclusão na primeira infância não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e humanitário. Ela reflete a forma como a sociedade compreende e valoriza a diversidade humana. Ao garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, a escola cumpre sua função social e contribui para a construção de um futuro mais igualitário. Contudo, é preciso reconhecer que a inclusão é um processo em constante construção, permeado por avanços e retrocessos. Requer paciência, persistência e, sobretudo, uma gestão comprometida com a transformação.

Em síntese, os desafios da Educação Especial na Educação Infantil se manifestam em múltiplas dimensões: pedagógica, institucional, política e social. A superação desses desafios depende de uma gestão escolar capaz de articular os diferentes atores envolvidos, promover a formação continuada, garantir recursos e criar uma cultura de acolhimento e respeito. Depende também do engajamento dos docentes, que são os mediadores diretos do processo de ensino-aprendizagem, e da participação ativa das famílias e associações, que fortalecem o vínculo entre a escola e a comunidade. A perspectiva de uma educação inclusiva só se concretiza quando a escola se reconhece como espaço de todos, onde cada criança é valorizada em sua singularidade e potencial.

Conclui-se que o cotidiano escolar é o terreno onde a inclusão se materializa — não como um ideal distante, mas como uma prática viva, tecida nas relações, nos afetos e nas aprendizagens diárias. A gestão escolar tem papel estratégico nesse processo: liderar com empatia, planejar com visão coletiva e inspirar com exemplo. Quando gestão, professores, famílias e comunidade caminham juntos, a Educação Especial na

primeira infância deixa de ser um desafio isolado e se torna uma possibilidade concreta de transformação social. O futuro da educação inclusiva depende da capacidade de cada escola de olhar para suas crianças não pelo que lhes falta, mas pelo que têm de mais precioso: o direito de ser, de aprender e de conviver em um mundo que reconheça a diferença como riqueza e não como barreira

A Educação Infantil constitui-se como a base do processo educativo e o primeiro espaço institucional de socialização da criança. Nesse período da vida, o aprendizado ocorre de forma intensa e abrangente, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. É na primeira infância que se estabelecem as bases para a construção da identidade, da autonomia e da convivência coletiva. Nesse contexto, a Educação Especial na Educação Infantil representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, pois requer o reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico e o compromisso de toda a comunidade escolar com uma prática verdadeiramente inclusiva. A criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação deve ser reconhecida como sujeito de direitos e de potencialidades, e não apenas como portadora de limitações. No entanto, a efetivação desse ideal inclusivo ainda enfrenta inúmeros obstáculos nas escolas brasileiras, sobretudo nos Centros de Educação Infantil (CEIs), onde as condições estruturais, formativas e organizacionais nem sempre correspondem às exigências de uma educação equitativa e de qualidade.

Ao longo das últimas décadas, o Brasil avançou significativamente no campo das políticas públicas voltadas à inclusão. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidaram o direito à educação em classes comuns para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Contudo, a distância entre a legislação e a prática escolar ainda é considerável. Nos CEIs, a ausência de formação específica para professores da Educação Infantil sobre Educação Especial, a escassez de profissionais de apoio e a carência de recursos pedagógicos acessíveis configuram um cenário de desafios cotidianos. De acordo com Carvalho (2017), a inclusão não se efetiva por decreto, mas pela transformação das práticas, das mentalidades e das relações dentro da escola. É nesse ponto que o papel da gestão escolar se torna central: cabe à gestão articular as condições humanas, materiais e formativas para que a proposta inclusiva não se restrinja ao discurso, mas se concretize nas experiências das crianças e educadores.

O princípio da igualdade, instituído no *caput* do art. 5º da Constituição Federal, reduz-se à fórmula de que *todos são iguais perante a lei*. Também chamado de princípio

da isonomia, ele tem significado histórico. Surgiu como reação e resposta aos excessos do regime absolutista. Foi introduzido no intuito de evitar o abuso e o arbítrio do poder. Expressa o conteúdo das modernas Declarações de Direitos do final do século XVIII⁶ e é o resultado da conquista de direitos iguais, inexistentes na sociedade feudal com estrutura social baseada em privilégios (PIOVESAN, PIOVESAN & SATO, 1998, p. 127).

Os docentes, por sua vez, são os protagonistas da prática inclusiva. São eles que, diariamente, constroem o ambiente de aprendizagem, adaptam materiais, elaboram estratégias e buscam compreender as necessidades de cada criança. Entretanto, como observa Mazzotta (2012), muitos professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com alunos com deficiência, especialmente na Educação Infantil, onde as demandas de cuidado e interação são intensas. A falta de formação inicial e continuada que aborde a Educação Especial de maneira integrada à pedagogia da infância é um entrave recorrente. Vigotski (2001), ao tratar da importância das interações sociais no desenvolvimento humano, destaca que o potencial de aprendizagem da criança se realiza na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, naquilo que ela pode aprender com o apoio de um outro mais experiente. Essa teoria reforça a necessidade de práticas pedagógicas mediadoras, nas quais o professor atue como facilitador, proporcionando experiências que ampliem as capacidades das crianças, inclusive daquelas com deficiência. Contudo, para que isso ocorra, é indispensável que o docente conte com suporte técnico, condições de trabalho adequadas e uma gestão que compreenda e valorize o caráter coletivo da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano da Educação Infantil, o professor é o mediador direto do processo inclusivo. É ele quem observa, planeja, cria, adapta e interage com as crianças de forma sensível e intencional. No entanto, sua atuação só se fortalece quando amparada por uma gestão presente e colaborativa. A inclusão não pode recair como uma carga individual sobre o educador, mas deve ser compreendida como um compromisso institucional, em que cada membro da escola tem uma função específica a desempenhar. A formação docente é um dos pilares desse processo: professores preparados, informados e apoiados tendem a desenvolver práticas mais criativas, afetivas e eficazes. O investimento em formação continuada, articulado pela gestão, é fundamental para garantir que os educadores compreendam as especificidades do desenvolvimento infantil e as múltiplas possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiência. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão depende da coragem de

transformar práticas e de reconstruir o olhar sobre o outro — um olhar que enxerga potencialidades, e não apenas limitações.

A família, por sua vez, ocupa posição central na construção da escola inclusiva. Ela é o primeiro espaço de convivência e aprendizagem da criança, e sua parceria com a instituição escolar é indispensável. O vínculo entre escola e família deve ser pautado pela confiança, pelo diálogo e pela corresponsabilidade. Muitas vezes, a família também enfrenta inseguranças e desafios no processo de inclusão, e precisa sentir-se acolhida pela escola para que possa participar ativamente da vida escolar de seu filho. Quando há abertura para escuta e valorização das experiências familiares, o trabalho pedagógico se torna mais coerente e significativo. A gestão escolar tem papel determinante nesse vínculo, promovendo encontros, reuniões, oficinas e momentos de integração que fortaleçam os laços afetivos e educativos. Essa aproximação não apenas melhora a comunicação, mas também contribui para a criação de estratégias conjuntas de apoio e acompanhamento das crianças, potencializando seu desenvolvimento integral.

A perspectiva de futuro para a Educação Especial na primeira infância depende da continuidade dessas ações e da consolidação de políticas públicas que garantam recursos, formação e acompanhamento. No entanto, o elemento mais decisivo ainda é humano: a vontade de incluir, de transformar e de acreditar na potência de cada criança. A escola é um espaço privilegiado para o exercício da solidariedade, do respeito e da convivência com a diferença. É nela que as crianças aprendem que todos têm lugar e valor. Quando a inclusão é vivida com autenticidade, ela deixa de ser uma obrigação e se torna um gesto natural, uma expressão de humanidade.

Em síntese, as considerações sobre os desafios e perspectivas da Educação Especial na primeira infância apontam para a necessidade de fortalecer uma cultura escolar baseada na colaboração e na responsabilidade compartilhada. A gestão escolar precisa atuar como liderança inspiradora e articuladora, garantindo as condições necessárias para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas, e para que as famílias e associações se sintam parte integrante desse processo. A inclusão é uma construção coletiva, e sua concretização depende da capacidade da escola de transformar dificuldades em oportunidades e limites em possibilidades. Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana, a Educação Infantil reafirma sua função social: ser o primeiro espaço de convivência democrática, de respeito mútuo e de valorização do outro. Assim, as escolas que assumem a inclusão como princípio não apenas educam, mas também transformam a sociedade, plantando as sementes de um futuro mais justo, sensível e solidário.

A construção de uma educação inclusiva na primeira infância é um processo contínuo, delicado e profundamente humano. Ela exige mais do que políticas públicas bem elaboradas; requer comprometimento ético, sensibilidade social e uma prática pedagógica alicerçada na empatia e na valorização das diferenças. A inclusão, nesse sentido, não é uma tarefa que se esgota na matrícula de crianças com deficiência em instituições regulares, mas um caminho coletivo que implica o reconhecimento das singularidades, a reconstrução de paradigmas e o fortalecimento de vínculos entre todos os sujeitos que integram o espaço educativo. As práticas inclusivas só se consolidam quando a escola, a gestão, o corpo docente e as famílias atuam em sintonia, compreendendo que a aprendizagem é um processo plural, no qual cada criança precisa ser olhada de forma integral, respeitando suas possibilidades e limitações. A efetividade da Educação Especial nos Centros de Educação Infantil depende, portanto, de uma articulação sólida entre a política, a prática e a afetividade.

Os desafios enfrentados pelas gestões escolares no campo da Educação Especial na primeira infância são inúmeros. Em muitos casos, as unidades ainda lidam com a falta de profissionais de apoio, escassez de recursos didáticos adaptados e limitações estruturais que dificultam o acesso e a participação plena das crianças. Contudo, é justamente diante das adversidades que o papel da gestão se revela essencial. Um gestor comprometido com a inclusão busca alternativas criativas, estabelece parcerias com instituições e associações, estimula a formação continuada e valoriza a troca de experiências entre os profissionais. Ele compreende que a transformação não se faz isoladamente, mas a partir de um trabalho coletivo e integrado. Assim, a gestão escolar inclusiva é aquela que encoraja o protagonismo docente, investe na capacitação da equipe e mantém um diálogo constante com a família e a comunidade, reconhecendo que a inclusão é responsabilidade de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. ***Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos***, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista**. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje* Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. **Reconhecimento sem ética? *Lua Nova***, São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. ***O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação.*** Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* Trad. Luiz Repa. São Paulo: editora 34, 2003.

MIRANDA, N. ***Por que Direitos Humanos Belo Horizonte:*** Autêntica 2006.

PESSOTTI, I. ***Deficiência mental: da superstição à ciência.*** São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. ***Historia da cidadania São Paulo:*** Contexto, 2003. p. 9-13.

PIOVESAN, F; PIOVESAN, L.; SATO, P. K. "Implementação do Direito à igualdade". In: PIOVESAN, F. *Temas de Direitos humanos.* São Paulo: Max Limonad, 1998. p.127-137

— REVISTA —
EDUCAÇÃO
GLOBA

INSTITUTO NL CURSOS

R. CANTAGALO, 643 – TATUAPÉ, SÃO PAULO – SP

CEP 03319-000

(11) 94826-3483

SECRETARIA@INSTITUTONLCURSOS.COM.BR