



SL EDUCACIONAL

AGOSTO DE 2025 V.7 N.8

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/08/2025



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

Nº 8

Agosto 2025

Publicação

Mensal (agosto)

SL Editora

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

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Luiz Cesar Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação:

Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro
(CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.7, n. 8 (2025) - São Paulo: SL
Editora, 2025 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/08/2025

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O CICLO DA ÁGUA PARA O 5º ANO: PRÁTICA DE LABORATÓRIO

ANDREIA DE CASTRO DE SOUZA 4

TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO

CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA..... 52

TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO

A REPRESENTATIVIDADE E DIVERSIDADE NA ARTE BRASILEIRA: EXPRESSÕES, DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES

CASSIA QUARESMA DE ALMEIDA MATOS..... 63

TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO

ALFABETIZAÇÃO E AS CANTIGAS DE RODA: UM ENCONTRO ENTRE A MÚSICA E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHRISTIANE LÚCIA BORGES DE ANDRADE 71

O ENSINO DA ARTE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CIBELE QUINTANA MELLO 76

A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A LÍNGUA DE SINAIS

FELIPE ZUCULIN DA FONSECA 94

ESTUDO INVESTIGATIVO E CRIAÇÃO DE HIPÓTESES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS A PARTIR DA BNCC

GABRIELA QUARESMA ROCHA 115

INTERVENÇÕES COLABORATIVAS ENTRE PROFESSORES E TERAPEUTAS: A CORRESPONSABILIDADE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO NA ESCOLA INCLUSIVA PÚBLICA

IVANICE BORGES DA SILVA 122

A ARTE E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

JUCÉLIA DE PAULA MEDEIROS 133

A RELAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS COM A APRENDIZAGEM

JULIANA RIBEIRO DE OLIVEIRA PAULA..... 146

A INCLUSÃO EM SALA DE AULA E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

LARIANE CRISTINA CAMILO DA SILVA..... 160

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM SURDEZ

LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO 172

O ENSINO DA CRIANÇA COM TEA COM AFETIVIDADE E CONFIANÇA

LUCIENE BEZERRA PEREIRA 179

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARISA CLARA DE OLIVEIRA SENA..... 191

RELAÇÃO ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILA LOPES PRADO BELKO 197

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

RAIMUNDA DE SOUSA LIMA 209

LITERATURA REALIDADE, REALIDADE LITERATURA: PARALELOS POSSÍVEIS ENTRE LITERATURA E JORNALISMO

RENATA ALVES DA SILVA 214

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE PARA O ENRIQUECIMENTO DA SOCIEDADE TATIANE DE BRITO CELESTINO	230
A INVISIBILIDADE DA MULHER: DO BRASIL COLONIAL AOS DIAS ATUAIS THALITTA CLAUDINO DA SILVA	241
EFEITOS DA FADIGA COGNITIVA EM ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZADO TINIA REGINA DA SILVA LOPES	247
O TDAH E A EDUCAÇÃO VANESSA REGINA RIZARDI DE OLIVEIRA.....	261
ECOANDO VOZES E REVERBERANDO TAMBORES MARCELO RODRIGUES DE LIMA.....	274
A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PARA O APRIMORAMENTO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE SIMONE ZUCULIN BONIFÁCIO	344
A ARTE COMO INSTRUMENTO DE PROPAGAÇÃO DA FÉ: UMA ANÁLISE ENTRE DANÇA, COMUNICAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO. ANDERSON AVELINO DA SILVA CUNHA	353
JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL IVANEIDE DOS SANTOS JERONIMO.....	366
A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES MARIA ANGELICA FERNANDES	371
A LITERATURA COMO EVOLUÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO LÚDICO CRISTIANE FERNANDES DE AGUILAR	376

O CICLO DA ÁGUA PARA O 5º ANO: PRÁTICA DE LABORATÓRIO

ANDREIA DE CASTRO DE SOUZA

RESUMO

Após o trabalho com a experimentação, construção de hipóteses, dentro de um contexto de atividades ordenadas, que caracterizam uma sequência didática, possibilitou aos alunos a elaboração de explicações orais mais consistentes em relação aos conteúdos abordados. Os resultados evidenciaram uma maior contextualização em relação aos novos conceitos introduzidos junto a prática desenvolvida e uma evolução conceitual observada a partir da exposição oral e ilustrativa através da organização de uma Mostra Científica Virtual. Salienta-se que o presente estudo foi desenvolvido e aplicado aos estudantes.

Palavras-chave: investigação, educação básica, experimentos, iniciação científica, ensino remoto.

1 INTRODUÇÃO

Planejar uma aula prática investigativa que culmine em uma aprendizagem significativa para o aluno, torna-se complexo e com muitos pontos e detalhes a serem analisados, tais como, propor experimentos que utilizem materiais que todos os alunos possam ter em casa para que participem das aulas com protagonismo, analisando, descrevendo suas observações e propondo hipóteses, contribuindo assim, para a construção do conhecimento científico. Outro aspecto de extrema importância foi preservar a relação dos temas tratados em Prática de Laboratório com as aulas da disciplina de Ciências, estabelecendo plena associação entre a teoria e a aplicação prática desses conceitos no cotidiano do discente, mediando a compreensão

dos fenômenos observados a sua volta.

Roteiro Experimental – O ciclo da água - 5ºano

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Vamos realizar o experimento “O ciclo da água” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4A-SJ-7QM2w&t=6s>, usando apenas:

- 1 recipiente grande de vidro ou plástico;
- 1 recipiente pequeno de vidro ou plástico;
- Corante;
- Água;
- Plástico filme;
- Uma pedra;

Passo a passo:

1. Pingar algumas gotas de corante na água;
2. Colocar a água colorida no recipiente maior até um terço da sua capacidade;



<https://www.youtube.com/watch?v=QaeeOFT31eU>

3. Colocar o recipiente menor dentro do recipiente maior;



<https://www.youtube.com/watch?v=QaeeOFT31eU>

4. Vedar com plástico filme e colocar a pedra no centro, por cima do plástico;



<https://www.youtube.com/watch?v=QaeeOFT31eU>

5. Após algumas horas, retirar o plástico e ver o que ocorreu.

Para entender melhor

O que é água?

Pode até parecer um pouco absurdo fazer esta pergunta, mas o que é a água? Já que todos bebemos água e já a utilizamos para as mais variadas necessidades em infindáveis momentos da nossa vida.

Mas, afinal qual é a composição deste líquido que dá vida a todo o planeta terra? A água é formada por dois átomos de hidrogênio (H_2) e por um átomo de oxigênio (O), formando assim, a molécula H_2O .

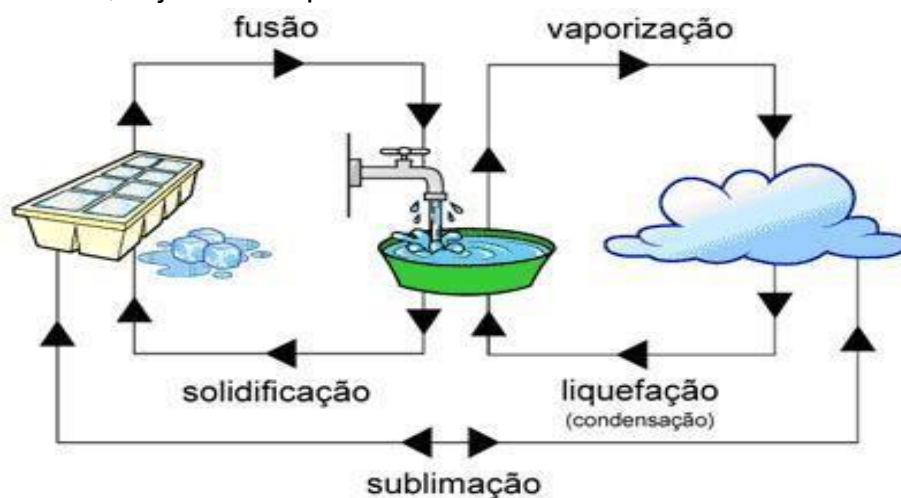
A água pode ser encontrada em três estados físicos:

Estado Sólido	Estado Líquido	Estado Gasoso
		

<https://www.colegioweb.com.br/4-ano/os-estados-fisicos-da-agua.html>

A água pode mudar de estado físico como ir do estado sólido para o líquido ou do líquido para o gasoso, e vice-versa.

Existem nomes que representam cada uma destas mudanças de estados físicos, veja abaixo quais são:



<https://www.colegioweb.com.br/4-ano/os-estados-fisicos-da-agua.html>

Fusão: passagem da fase sólida para a líquida. Exemplo: o gelo derretendo e se transformando em água líquida.

Vaporização: passagem da fase líquida para a gasosa. Exemplo: a água fervendo e se transformando em vapor de água, como a vaporização dos rios, lagos e mares.

Solidificação: passagem da fase líquida para a sólida. Exemplo: água líquida colocada no congelador para formar gelo.

Condensação: passagem da fase gasosa para a líquida. Exemplo: o vapor da água se transformando em gotículas de água quando sua temperatura fica abaixo de 100 °C.

Sublimação: passagem que se dá de forma direta, da fase sólida para a gasosa ou da fase gasosa para a sólida; como acontece com a naftalina, por exemplo.

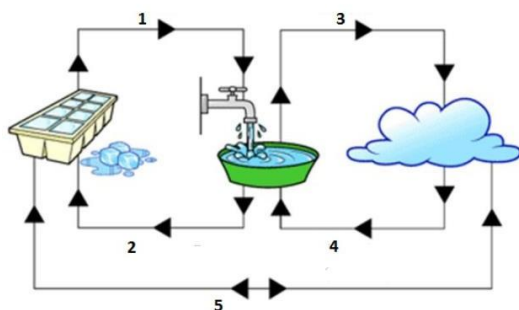
Observação: a condensação também pode ser chamada de liquefação.

Para aprender um pouco mais

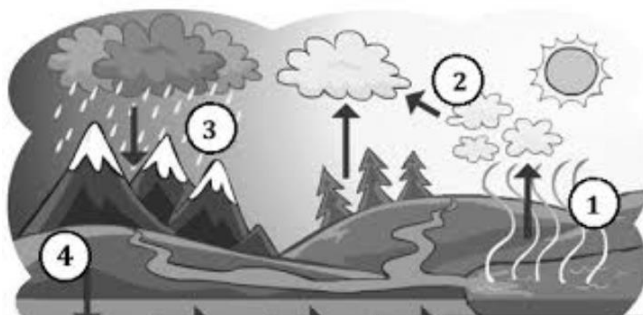
O vídeo Cartilha Planeta Água – Ciclo da Água, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sTJRAJtXgLo> nos ajudará a compreender melhor como ocorre o ciclo da água na natureza.

Relatório Experimental

1. Observe a imagem e indique quais os nomes das mudanças de estados físicos representadas pelos números 1 e 3.



2. Observe a imagem, da questão anterior, e indique quais os nomes das mudanças de estados físicos representadas pelos números 2 e 4.
3. Durante o ciclo da água, observamos a formação de nuvens, que ocorre graças à transformação do vapor de água em pequenas gotículas. Essa mudança do estado gasoso para o líquido é chamada de: _____
4. Assinale a alternativa que indica a sequência correta dos processos que fazem parte do ciclo da água na natureza.



- A. evaporação / condensação / infiltração / fusão
- B. fusão / solidificação / condensação / sublimação
- C. evaporação / condensação / precipitação / infiltração

Referências

<https://www.colegioweb.com.br/4-ano/os-estados-fisicos-da-agua.html> <https://www.youtube.com/watch?v=4A-SJ->

[7QM2w&t=6s](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=sTJRAJtXgLo>

Roteiro Experimental – Chuva Ácida - 5º ano

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4, irá precisar dos seguintes materiais:

- 1 pote descartável com tampa;
- 1 colher de metal;
- 2 fechos de embalagem de pão;
- Algumas flores coloridas;
- Fita adesiva;
- Fita de pH (a professora irá fornecer);
- 1 vela;
- Fósforo;
- Enxofre em pó.

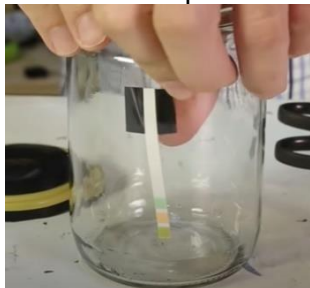
Vamos ao passo a passo:

1. Faça quatro furos na tampa do pote para encaixar os fechos;



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

2. Cole a fita de pH com fita adesiva na lateral interna do pote;



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

3. Coloque as flores dentro do pote;



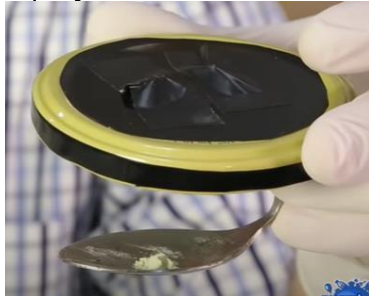
https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

4. Entorte a colher de metal, como na imagem e encaixe a colher nos fechos da tampa do pote, prendendo bem;



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

5. Coloque uma pequena quantidade de enxofre em pó na colher e aqueça-o na chama da vela (peça ajuda a um adulto!);



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

6. Feche o pote rapidamente;



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

7. Observe durante alguns minutos a mudança de cor ocorrida nas flores.

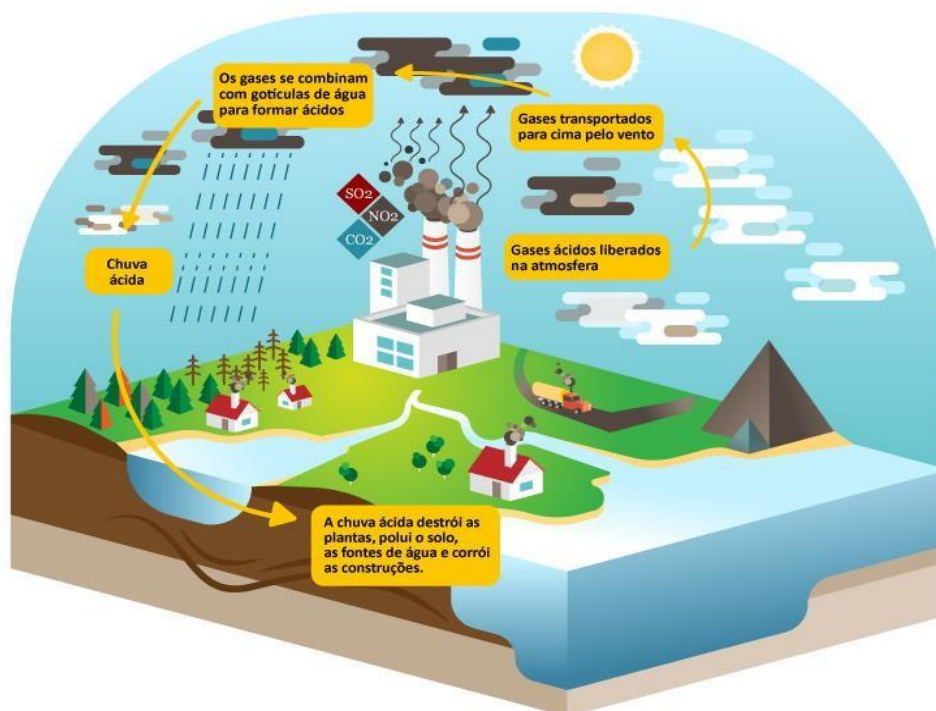
Para entender melhor

A chuva ácida é uma das principais consequências da poluição do ar. As queimas de carvão ou de petróleo liberam resíduos gasosos, como óxidos de nitrogênio e de enxofre. A reação dessas substâncias com a água forma o ácido nítrico e ácido sulfúrico, presentes nas precipitações de chuva ácida. Este fenômeno tem crescido significativamente nos países em processo de industrialização como, por exemplo, Brasil, Rússia China, México e Índia.

A chuva ácida é um fenômeno que ocorre quando a acidez das chuvas é aumentada pela presença de gases poluentes no ar, que em contato com a água da chuva formam ácidos, como o ácido nítrico e sulfúrico. Esses gases vêm da queima de combustíveis nas indústrias e em veículos de transporte, por isso, as cidades são as áreas mais afetadas. Mas, você já pensou por que uma chuva ácida pode ocorrer longe das fontes de poluição, como em florestas? Um dos motivos é que fenômenos naturais como erupções vulcânicas também produzem esses gases. Além disso, o vento pode levar os poluentes de uma cidade para outros lugares. Também é legal saber que os principais efeitos das chuvas ácidas causam danos em construções e plantas, e não nos seres humanos.



A chuva ácida pode causar grandes estragos em lagoas e florestas, como esta na República Checa (Foto: Wikimedia Commons)

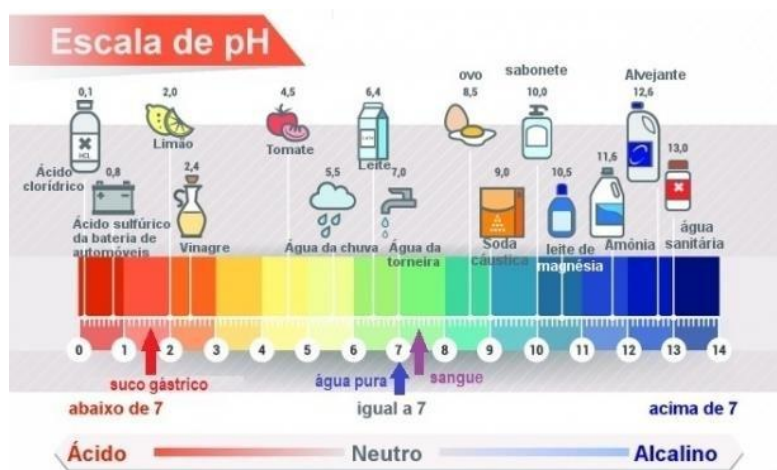


<https://www.guiaestudo.com.br/chuva-acida>

Para aprender um pouco mais Acidez da chuva

A acidez de uma solução pode ser medida por meio de uma escala numérica conhecida como pH. De acordo com essa escala, o pH 7 indica neutralidade. Assim, quanto menor o pH, mais ácida a solução será. Em contrapartida, quanto maior o pH, mais alcalina ela será.

Toda chuva possui um pouco de acidez, visto que há presença de óxidos naturais no ar. Normalmente, o pH de uma chuva considerada "normal" é em torno de 5,6. A água corrente possui pH 6,8, e a água pura pH próximo ou igual a 7. Para ser considerada ácida, a chuva deve possuir **pH inferior a 5,6**.



<https://radiowebagroecologia.com.br/noticias/noticia/id:244;nutricao-saude-e-qualidade-de-vida.html>

Relatório Experimental

1. A queima de carvão e de combustíveis derivados do petróleo liberam óxidos na atmosfera que são considerados poluentes. Quais são esses óxidos?
2. Utilizamos uma fita para verificar o pH dentro do pote. Após comparar as cores da fita, qual foi o valor do pH medido? O que isso significa?
3. De acordo com que estudamos e observamos no experimento realizado, quais são as consequências da chuva ácida ao meio ambiente?

Referências

<http://chc.org.br/acervo/o-que-e-chuva-acida/>

<https://escolakids.uol.com.br/geografia/chuvaacida.htm#:~:text=Normalmente%2C%20o%20pH%20de%20uma,pH%20inferior%20a%205%2C5.>

<https://radiowebagroecologia.com.br/noticias/noticia/id:244;nutricao-saude-e-qualidade-de-vida.html>

<https://www.guiaestudo.com.br/chuva-acida>

<http://www.universidadedascrianças.org/perguntas/o-que-e-chuva-acida/>

Roteiro Experimental – Ovo com dor de dente - 5ºano

Prática de Laboratório

Vamos descobrir o que o ovo tem a ver com a dor de dente realizando o seguinte experimento disponível em: <http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>. Para realizar o experimento, precisará dos seguintes materiais:

- Casca de um ovo;
- Vinagre;
- Água;

- 2 copos.

Vamos ao passo a passo

1. Coloque a metade do ovo em cada um dos copos;



<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

2. Coloque vinagre em um dos copos;



<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

3. Coloque água no outro copo;



<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

4. Observe por dois dias e anote os resultados.

Para entender melhor

Mas por que a casca do ovo desaparece quando imersa em vinagre por algum tempo?

A casca do ovo é formada por carbonato de cálcio (CaCO_3), e o vinagre é composto principalmente por um ácido misturado com água, o ácido acético ($\text{H}_3\text{C-COOH}$). Quando essas duas substâncias entram em contato, ocorre uma transformação química, formando novas substâncias. Entre os compostos formados nessa reação química, está o gás carbônico (CO_2). É por isso que, ao longo do tempo em que o ovo fica imerso no vinagre, são formadas bolhas.

Para aprender um pouco mais

Texto: Cáries, disponível em: <https://www.preparaenem.com/biologia/caries.htm>

Cáries

A cárie é uma deterioração do dente causada pela destruição dos tecidos dentais por bactérias. É considerada uma doença transmissível e infecciosa de origem bacteriana.

Quando a escovação não é bem feita, ficam nos dentes resíduos de comida. As bactérias atacam esses resíduos formando a placa bacteriana. Essas bactérias transformam os açúcares dos resíduos alimentares em ácidos que corroem os dentes, reagindo com o cálcio presente neles, fazendo um pequeno buraco, a cárie. Dependendo do local da lesão, a pessoa pode ou não sentir dor em intensidades variadas.

A cárie pode surgir em qualquer local no dente: na superfície, entre os dentes ou em restaurações. Às vezes problemas na gengiva deixam as raízes do dente expostas, e a má escovação e restos de comida levam a cárie a se instalar naquele local.

Primeiramente a cárie atinge o esmalte dentário, uma camada superficial do dente. Sem tratamento, ela chega até a dentina, camada intermediária do dente. Se continuar progredindo, a cárie pode chegar até a polpa do dente, uma camada repleta de nervos e vasos

sanguíneos. Quando na polpa dentária, a cárie irá causar infecção e consequente dor. Às vezes a infecção chega à raiz e há casos em que é preciso extrair o dente.



<https://www.preparaenem.com/biologia/caries.htm>

A má escovação é a principal causa do aparecimento de cáries nos dentes. Para prevenir a cárie devemos ter os seguintes hábitos:

- Fazer uma escovação bem feita no mínimo três vezes ao dia;
- Passar fio dental para remover os resíduos de alimentos que ficam entre os dentes e a placa bacteriana;
- Ir ao dentista regularmente;
- Escovar os dentes após toda e qualquer refeição;
- Utilizar creme dental que contenha flúor.

Relatório Experimental

1. Observe os resultados obtidos no experimento e anote no quadro.

Observações:

1º dia - alguns minutos após o início do experimento:

COPO COM VINAGRE	COPO COM ÁGUA
------------------	---------------

2º dia

COPO COM VINAGRE	COPO COM ÁGUA
------------------	---------------

2. Qual a explicação para o fato da casca do ovo ter “desaparecido” no vinagre?
3. Observando a casca do ovo mergulhada no vinagre podemos ver o aparecimento de bolhas que correspondem a um gás que é formado durante o processo. Qual o nome do gás formado?
4. Qual a relação do experimento realizado com as cáries dentárias?

Referências

<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

<https://www.preparaenem.com/biologia/caries.htm>

Roteiro Experimental – pH, o que é isso? - 5ºano

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSjHbL_A, irá precisar dos seguintes materiais:

- 3 copos transparentes;
- 1 peneira ou coador;
- 1 liquidificador;
- algumas folhas de repolho roxo;
- água;
- sabão em pó;
- detergente;
- vinagre de álcool.

Vamos ao passo a passo:

1. Bata as folhas de repolho roxo no liquidificador com um pouco de água.



https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSjHbL_A

2. Coe o suco de repolho roxo para retirar os pedaços e separe;



https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSjHbL_A

3. Em cada um dos copos coloque um pouco de água e misture a cada um deles, um dos ingredientes (sabão em pó, detergente, vinagre);



https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSjHbL_A

4. Adicione um pouco do suco de repolho roxo em cada um dos copos e observe.

Para entender melhor

Ácido ou base?

Você já deve ter ouvido alguém falar sobre a escala de pH, que permite descobrir se uma substância é muito ácida, muito básica ou neutra. Pois hoje vamos aprender a medir o pH de substâncias que temos em casa, num experimento multicolorido e para lá de interessante.

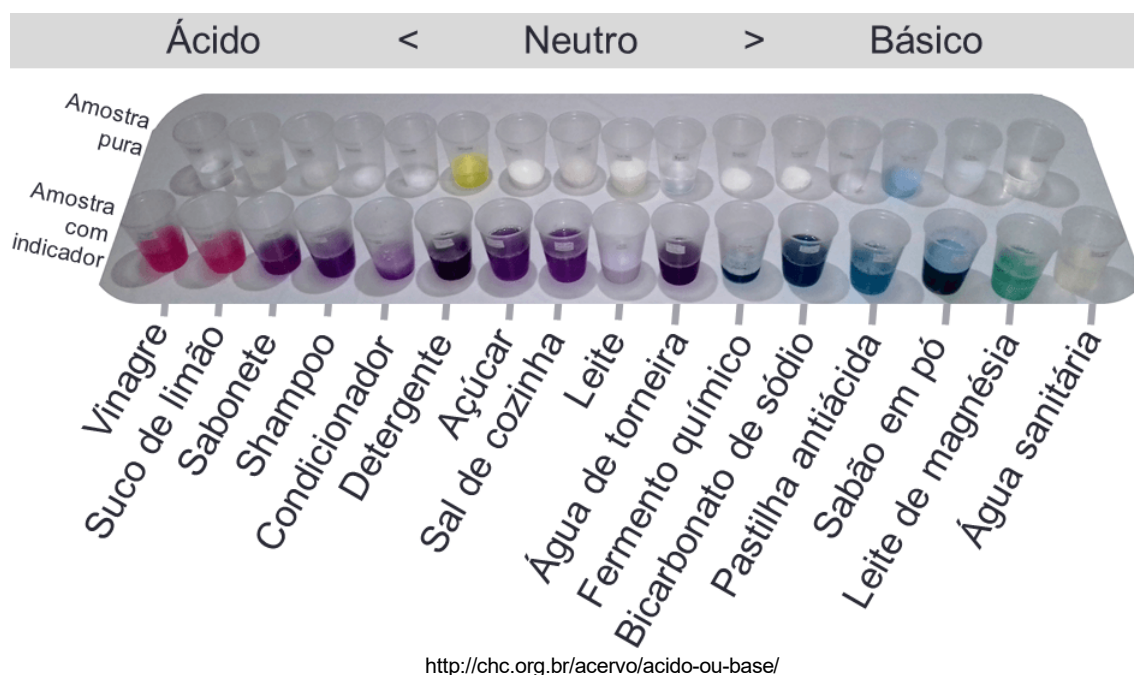
A palavra ácido vem do latim *acidum*, que significa azedo. Então, você já pode começar a lembrar de algumas substâncias que seriam classificadas como ácidas: vinagre, iogurte, suco de laranja, limão... Já as bases são substâncias com gosto mais amargo e adstringente. Mas atenção: nem todos os alimentos amargos são básicos! Os alimentos são, em sua maioria, ácidos ou ligeiramente ácidos. Na sua cozinha, uma exceção é a clara de ovo, de pH mais básico.



(Foto: knitting iris / Flickr / CC BY-NC-ND 2.0)

A escala de pH para classificar as substâncias vai de 0 a 14, sendo 0 um valor para substâncias muito ácidas e 14, para substâncias muito básicas. É possível medir esses valores usando cores, e é isso que vimos no experimento realizado.

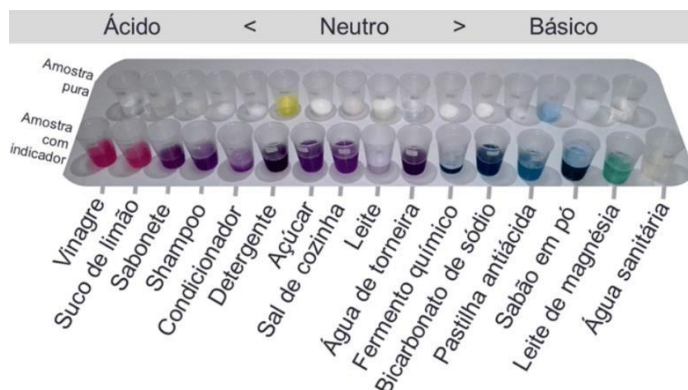
As substâncias ácidas (de pH entre 0 e 6) ficam cor-de-rosa, enquanto as neutras (pH 7) ficam roxas e as básicas (pH 8 a 14) assumem coloração azul ou verde. Observe atentamente a cor de cada mistura que você preparou e classifique-as em ácidas ou básicas!



Relatório Experimental

1. A imagem mostra várias substâncias químicas antes e depois de serem misturadas ao indicador suco de repolho roxo. Três

substâncias foram testadas no experimento que realizamos: vinagre, detergente e sabão. Como elas podem ser classificadas, respectivamente:



2. Três substâncias foram testadas com o suco de repolho roxo no experimento que realizamos: vinagre, detergente e sabão. Quais cores elas apresentaram após serem misturadas ao repolho, respectivamente:
 3. A escala de pH para classificar as substâncias vai de 0 a 14, sendo 0 um valor para substâncias muito _____ e 14, para substâncias muito _____. O valor 7 indica uma substância _____. Quais palavras completam corretamente os espaços?
- A) Ácidas / ácidas / básica
 - B) Básicas / ácidas / neutra
 - C) Ácidas / básicas / neutra
4. De acordo com os valores de pH das substâncias, qual delas pode ser considerada a mais ácida?

Composto	pH
Café	5,0
Cerveja	4,5
Água com gás	4,0
Vinho	3,5
Vinagre	3,0

Referências

<http://chc.org.br/acervo/acido-ou-base/>

https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSjHbL_A

Roteiro Experimental – Calor específico – 5º ano**Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro**

Vamos realizar o experimento “CALOR ESPECÍFICO - STEAM PROJECT: Física” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>, usando apenas:

- 3 copinhos;
- areia;
- terra;
- água;
- termômetro;

Vamos ao passo a passo:

1. Coloque água, areia e terra, sendo cada material em um copinho diferente;



<https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>

2. Exponha os copinhos ao Sol e a cada 30 min meça a temperatura de cada uma das substâncias e anote. Repita o procedimento durante umas 4 horas;





<https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>

3. Quando o Sol se pôr, realize as medições de temperatura novamente e anote;

Para entender melhor

Calor Específico

O calor específico ou capacidade térmica da água é a quantidade de calor que é preciso para elevar em 1°C a temperatura de 1g de uma substância.

A água tem um elevado calor específico, o que significa dizer, que ele consegue aumentar ou diminuir bastante sua temperatura sem mudar de estado físico, mas por outro lado isso demora mais a acontecer, se comparado com outras substâncias.

SUBSTÂNCIA	CALOR ESPECÍFICO (cal/g $^{\circ}\text{C}$)
Água	1,00
Gelo	0,50
Alumínio	0,21
Areia	0,20
Vidro	0,16
Aço	0,10
Ouro	0,03

Importância para o clima global

Essa propriedade da água é essencial para a estabilidade climática e para a vida no planeta Terra, pois é um importante estabilizador no clima do globo. É possível entender melhor com as estações do ano, como inverno e verão. No inverno, o oceano se resfria lentamente e nisso é liberado uma quantidade de calor que contribui com a estabilidade da temperatura global.

No verão, o oceano se esquentar também lentamente, pois é necessária muita energia para aumentar a sua temperatura, e isto também estabiliza a temperatura global.

Nessa estação, para aumentar a temperatura do oceano é necessário muito calor, o que também modera no efeito do clima. Os interiores continentais, por exemplo, são lugares que enfrentam extremas temperaturas exatamente por estarem longe dos oceanos.

Para aprender um pouco mais

Também poderá assistir o episódio Experimento na areia | O Show Da Luna | Discovery Kids Brasil, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IYySdwDhwJQ> para compreender de forma bem simplificada o conceito de calor específico.

Relatório Experimental

1. Ao visitar a praia durante um belo dia de sol, perceberemos que a areia estará bem quente, enquanto a água estará fria. Marque a alternativa que explica corretamente o motivo da diferença de temperatura entre as duas substâncias.

SUBSTÂNCIA	CALOR ESPECÍFICO (cal/g°C)
Água	1,00
Gelo	0,50
Alumínio	0,21
Areia	0,20
Vidro	0,16
Aço	0,10
Ouro	0,03

- a) O calor específico da água é muito menor que o da areia, por isso ela não se esquentar facilmente.
- b) O calor específico da areia é menor que o da água, por isso ela sofre variações de temperatura com maior facilidade.
- c) A quantidade de água é infinitamente superior à quantidade de areia, por isso a água nunca se esquentará.

b) densidade

c) peso

5. Observando o experimento do vídeo que assistimos, percebemos que a água demora mais que a areia e a terra para se aquecer. Isso é explicado pelo fato da água ter maior calor específico que a areia e a terra, o que faz com que ela precise de muito mais energia, que as demais substâncias, para aumentar sua temperatura. Qual é o calor específico da água?

Referências

<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/fisica/o-que-e-calor-especifico.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>

<https://www.youtube.com/watch?v=IYySdwDhwJQ>

Roteiro Experimental – Vulcão – 5º ano

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU> irá precisar dos seguintes materiais:

1. Base de MDF, plástico ou papelão em formato circular;
2. 2 potes sem tampa (um mais alto que o outro);
3. Algumas folhas de jornal;
4. Argila;
5. Tinta guache;
6. Pincel;
7. Bucha de cozinha;
8. Vinagre;
9. Corante vermelho;
10. Bicarbonato de sódio;
11. Cola quente.

Vamos ao passo a passo:

1. Cole o pote maior na placa de MDF com a abertura para baixo;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

2. Em cima, coloque o pote menor, com a abertura para cima;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

3. Com o jornal, faça bolinhas e coloque em volta dos potes com a cola quente até cobrir toda a superfície do vidro;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

4. Em seguida, molde a argila e coloque em volta dos potes com o jornal, em forma de vulcão. Espere secar por 24 horas e, depois, passe a tinta guache com a ajuda da bucha e de um pincel;



5. Na abertura, coloque algumas gotas de vinagre e do corante. Para finalizar, é só colocar o bicarbonato de sódio.



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

Para entender melhor Reações Químicas

Vocês sabem o que são reações químicas? Como elas acontecem? Quanto tempo elas levam para acontecer? Há muito tempo o homem convive com uma grande variedade de materiais encontrados na natureza, onde, estes materiais podem sofrer algumas alterações. Quando um material sofre uma transformação na qual há alterações em seus componentes, ou seja, as moléculas iniciais (reagentes) são quebradas e seus átomos se reagrupam para formar as novas moléculas (produtos), dizemos que esse material sofreu uma transformação química (reação química). Quando ocorre uma transformação no qual muda apenas o estado ou a aparência do material dizemos que ocorreu apenas uma transformação física. No nosso cotidiano existem vários exemplos de reações químicas, como: o processo de fotossíntese das plantas, os automóveis em movimento, quando acendemos um fogo, queimamos uma vela, fritamos um ovo, preparamos um café ou observamos um metal enferrujando. Não existe um tempo determinado para ocorrer uma reação química. Algumas levam frações de segundos, outras segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses ou até anos.

Exemplos de reações químicas

ATENCAO!!

REAGENTES- São substâncias que estão presentes no início da reação, estas que irão sofrer alterações (fenômeno químico).

PRODUTOS- São substâncias que estão presentes no final da reação.

É importante lembrar que a própria vida dos animais e vegetais é resultado de uma série de reações químicas.

Em geral, é fácil reconhecer uma transformação química através de algumas manifestações como:

- Liberação de energia (calor, luz, explosão);
- Liberação de gases (efervescência de um comprimido antiácido na água, mau cheiro);
- Mudanças de cor (uma folha de árvore amarelecendo, um fruto apodrecendo, uma grade de ferro enferrujando);
- Formação de um sólido (precipitado);
- E em alguns casos o aumento de temperatura.

No entanto, vale ressaltar que existem transformações químicas em que não é possível identificar apenas através da aparência. Às vezes, é necessário dispor de técnicas mais avançadas para identificá-las.

Para aprender um pouco mais

Vídeo “Aí tem química, Reações Químicas, Evidências das Reações” disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7QKtdzq7m4Q>

Para saber mais sobre como os vulcões se formam, assista ao vídeo

“Vulcões” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RpY84sSV9QU>

Relatório Experimental

1. Qual a evidência de que ocorre uma reação química na queima da madeira?



2. Indique a evidência que indica uma reação química na reação entre o vinagre e do bicarbonato de sódio:



3. Indique a evidência que indica uma reação química na imagem a seguir:



4. Indique a evidência que indica uma reação química no apodrecimento de uma fruta:



5. Indique a evidência que indica uma reação química na dissolução do comprimido efervescente em água:



6. Complete:
Vulcão é uma estrutura geológica criada quando _____, gases e partículas quentes "escapam" para a superfície.
- A. Água
B. Magma
C. Rochas
7. Novas substâncias são formadas quando a matéria passa por uma _____. Podemos perceber esse tipo de fenômeno devido ao aparecimento de algumas evidências, tais como aparecimento de luz, liberação de um gás, formação de partículas sólidas, mudança de cor e percepção de cheiro.

A. reação química

B. processo físico

Referências

<https://www.youtube.com/watch?v=7QKtdzq7m4>

[Q](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=RpY84sSV9>

[QU](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GC>

[yU](#)

Roteiro Experimental – Cinema 3 D - 5º ano

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

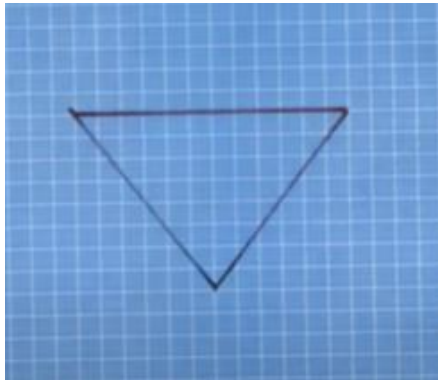
Para realizar essa experiência científica disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM> irá precisar dos seguintes materiais:

- 1 celular smartphone;
- Fita adesiva;
- Tesoura;
- Caneta;
- Régua;
- 1 folha de papel quadriculada;
- 1 folha de vinil ou de acetato transparente.

Vamos ao passo a passo:

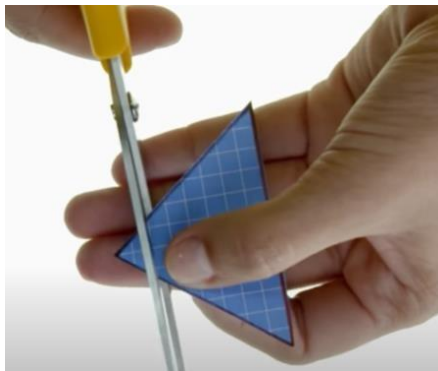
4. Desenhar um triângulo no papel quadriculado e



recortar.

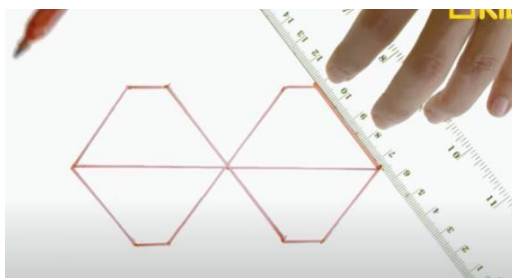
<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

5. Cortar uma das pontas do triângulo. Esse será seu molde.



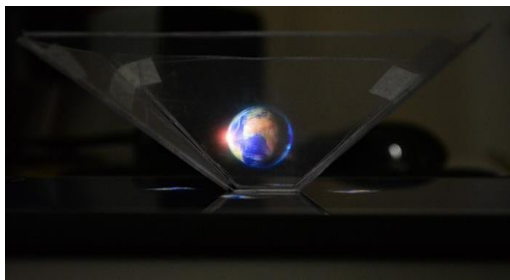
<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

6. Usar o molde para desenhá-los na folha de vinil;



<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

7. Recortar os triângulos e juntá-los com fita adesiva para formar uma pirâmide. Sua tela 3 D está pronta. Coloque a pirâmide sobre a tela do celular como mostra a imagem a seguir;



<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

8. Pesquise na internet um vídeo para holograma de pirâmide ou utilize estes disponíveis nos links a seguir:
<https://www.youtube.com/watch?v=6EFychC1Q5c>
<https://www.youtube.com/watch?v=CaDbgZQNV1A>
9. Agora só se divertir!

Para entender melhor

Desde que o cinema foi criado, a qualidade do som e das imagens produzidas sofreu grandes melhorias. Uma das últimas novidades foi a criação do cinema 3D, que faz com que vejamos os filmes com imagens cada vez mais reais como se estivéssemos vendo de perto tudo o que está acontecendo.

Mas o que é 3D?

Essa é a sigla para o termo três dimensões. Os filmes sempre tiveram apenas duas dimensões, a altura e a largura. Entretanto, com a tecnologia 3D, tornou-se possível a percepção da profundidade, que é a terceira dimensão, o que faz da imagem mais real.

Para que a imagem seja formada em 3D são necessárias duas fontes de visão, nesse caso, os nossos olhos. Cada olho vê a imagem de uma forma diferente, o que

é conhecido como visão binocular. É isso que faz com que possamos enxergar os objetos ao nosso redor em 3D.

No cinema, essa imagem é formada graças a um fenômeno denominado de estereoscopia, que consiste na projeção da imagem da mesma cena em pontos de observação diferentes. O cérebro recebe essas imagens, fundindo-as em uma só. Durante esse processo, as informações sobre a posição, o tamanho e a profundidade dos objetos são obtidas.

Porém, a imagem não é vista com nitidez se os óculos 3D não forem utilizados. A imagem é formada por dois projetores distintos, sendo que um emite a imagem com raios de luz na horizontal, e o outro, com os raios de luz na vertical. Os óculos 3D utilizam uma técnica baseada na polarização da luz. Polarizar a luz significa fazê-la propagar-se em apenas um plano. Cada lente dos óculos possui filtro de polarização diferente: uma das lentes filtra as ondas polarizadas na vertical, e a outra, na horizontal.

Dessa forma, cada olho recebe uma imagem diferente, e o cérebro une as duas imagens, formando uma terceira imagem, o que possibilita a percepção de profundidade na cena.

Relatório Experimental

1. O que significa a sigla 3D?
2. O que significa terceira dimensão?
3. Para que a imagem seja formada em 3D são necessárias duas fontes de visão, nesse caso, os nossos olhos. Cada olho vê a imagem de uma forma diferente, o que é conhecido como visão _____. É isso que faz com que possamos enxergar os objetos ao nosso redor em 3D. No cinema, essa imagem é formada graças a um fenômeno denominado de _____, que consiste na projeção da imagem da mesma cena em pontos de observação diferentes. O cérebro recebe essas imagens, fundindo-as em uma só.

Assinale a alternativa com as palavras que completam corretamente o texto acima.

- A) monocular / estereoscopia
 - B) binocular / fotometria
 - C) binocular / estereoscopia
4. Qual o nome da técnica utilizada nos óculos 3D para que haja a percepção da profundidade da imagem?

Referências

<https://mundoeducacao.uol.com.br/fisica/fisica-cinema-3d.htm#:~:text=Desde%20que%20o%20cinema%20foi,tudo%20o%20que%20est%C3%A1%20acontecendo.>

<https://www.youtube.com/watch?v=6EFychC1Q5c>

<https://www.youtube.com/watch?v=CaDbgZQNV1A>

<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

Roteiro Experimental Junino – Bolo de pipoca

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência junina disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o o irá precisar dos seguintes materiais:

- Milho de pipoca;
- Óleo;
- Uma panela com tampa;
- Papel alumínio;
- Uma forma de bolo;
- Uma barra de chocolate.

Vamos ao passo a passo:

1. Coloque meia xícara de milho de pipoca na panela e óleo suficiente para deixar os grãos oleosos;



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

2. Peça a ajuda de um adulto para estourar a pipoca;



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

3. Corte a barra de chocolate em pequenos pedaços e derreta no microondas por 30 segundos e, se necessário, por mais 30 segundos;



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

4. Misture o chocolate derretido com a pipoca;



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

5. Forre a forma de bolo com papel alumínio e coloque as pipocas, já com chocolate, e deixe espere endurecer;



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

6. Desenforme o bolo e aproveite essa delícia!

Obs: Caso não queira utilizar o chocolate, poderá fazer um caramelo derretendo açúcar e misturando a calda com as pipocas no lugar do chocolate.



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

Para aprender um pouco mais

Mas como o milho vira pipoca?

Vamos assistir ao vídeo disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7PekOHbzPVY> para entender como acontece.

Pipoca, antes de tudo, é um tipo de milho, da espécie *Zea mays everta*. Cada grão de pipoca contém uma certa quantidade de água, amido, fibras e óleo. Diferente de outros grãos, a casca externa do milho da pipoca é extremamente resistente e dura.

Quando aquecido, o óleo e a água presentes no interior do milho, transformam o grão em um ambiente muito pressurizado. Nestas condições, o amido do milho amolece e expande a casca, tornando-a menos resistente. Com a pressão e temperatura aumentando, até o ponto limite quando o seu interior chega a 180 °C.

O milho de pipoca estoura com o rompimento rápido da casca, liberando a pressão, expandindo o amido gelatinoso para fora do grão. Liberando a água no estado vaporizado, que rapidamente esfria o amido, que acaba assumindo o formato tão famoso da pipoca.

Que tal ver bem de pertinho e em câmera lenta?

https://www.youtube.com/watch?v=FSZd33awqQk&feature=emb_logo

Relatório Experimental

1. Qual a composição do milho de pipoca?
2. Qual a temperatura necessária para que o milho estoure?
3. Explique com suas palavras como e por que o milho de pipoca estoura?

Referências

<https://clubedapipoca.com/blog/porque-milho-de-pipoca-estoura/>

https://www.youtube.com/watch?v=FSZd33awqQk&feature=emb_logo

<https://www.youtube.com/watch?v=7PekOHbzPVY>

https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

Roteiro Experimental – Slime – Semana das Crianças

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk e na Série do NETFLIX “Emily’s Wonder Lab”: <https://www.netflix.com/watch/81186322?trackId=14159730> irá precisar dos seguintes materiais:

- Cola;
- Água boricada;
- Bicarbonato de sódio;
- Corante alimentício;
- Recipiente plástico grande

Vamos ao passo a passo:

1. Adicione cola ao recipiente plástico;



https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk

2. Adicionar algumas gotas de corante;



https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk

3. Adicionar um pouquinho de bicarbonato de sódio;



https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk

4. Por último, adicione água boricada aos poucos e mexa bem para que a slime se forme.



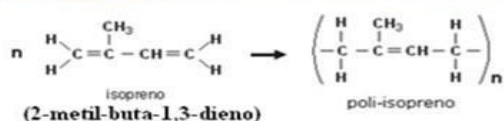
https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_uIEk

Para entender melhor

A Química por trás da Slime

Os polímeros são macromoléculas orgânicas (moléculas gigantes) formadas pela união sucessiva de monômeros (moléculas orgânicas pequenas). Entre os tipos de polímeros existentes, temos as borrachas, que podem ser naturais ou sintéticas.

As borrachas naturais são obtidas por meio do látex, secreção da seringueira (*Hevea brasiliensis*) que tem aspecto leitoso (líquido branco). O monômero que compõe a borracha natural é o isopreno como abaixo:



No entanto, essa borracha é muito quebradiça em dias frios e extremamente gosmenta em dias quentes. Assim, para se tornar útil para a fabricação dos mais diversos objetos, a borracha passa pelo processo de vulcanização, onde a sua estrutura é modificada. Átomos de enxofre são adicionados e unem as estruturas lineares iniciais do látex, formando pontes de enxofre que aumentam a resistência e a dureza da borracha.

Para aprender um pouco mais

Para entender a química por trás da slime assista ao vídeo disponível em:

<https://portal.fiocruz.br/video/ferias-no-museu-da-vida-quimica-e-fisica-do-slime-geleca>

Relatório Experimental

- ## 1. O que são polímeros?

- A) macromoléculas compostas por pequenas moléculas chamadas monômeros
- B) moléculas microscópicas
- C) moléculas invisíveis
2. Qual o nome do polímero que utilizamos para fazer a slime?
3. Qual a característica apresentada pela slime após a adição do bicarbonato de sódio e da água boricada à cola?
4. São exemplos de polímeros encontrados no dia a dia:
- A) plástico e borracha
- B) açúcar e isopor
- C) leite e silicone

Referências

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/fazendo-uma-geleca-cola-borax.htm>

<https://www.netflix.com/watch/81186322?trackId=14159730>

<https://portal.fiocruz.br/video/ferias-no-museu-da-vida-quimica-e-fisica-do-slime-geleca>

https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_uIEk

Roteiro Experimental – Sangue Falso - Halloween

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=q4D1Q3eGHXk&t=24s> irá precisar dos seguintes materiais:

- Meio copo com água potável;
- Gotas de um produto de limpeza com alcalinizante (ex: ajax, veja);
- 20 mL de solução de fenolftaleína => fenolftaleína + álcool (encontrada em farmácias de manipulação ou lojas que vendam produtos para fazer perfumes e cosméticos);
- Um funil;

- Um frasco com borrifador.

Obs. No vídeo é utilizado amoníaco (de cheiro muito forte) que iremos substituir pelo produto de limpeza.

Vamos ao passo a passo:

1. Misture a água com as gotas do produto de limpeza com alcalinizante;
2. Adicione a solução de fenolftaleína e misture bem;



3. Com o funil, transfira o líquido para o frasco com o borrifador e já pode brincar!!!

Faça um teste em um tecido velho antes de brincar!!!!!!!!!!

Para entender melhor

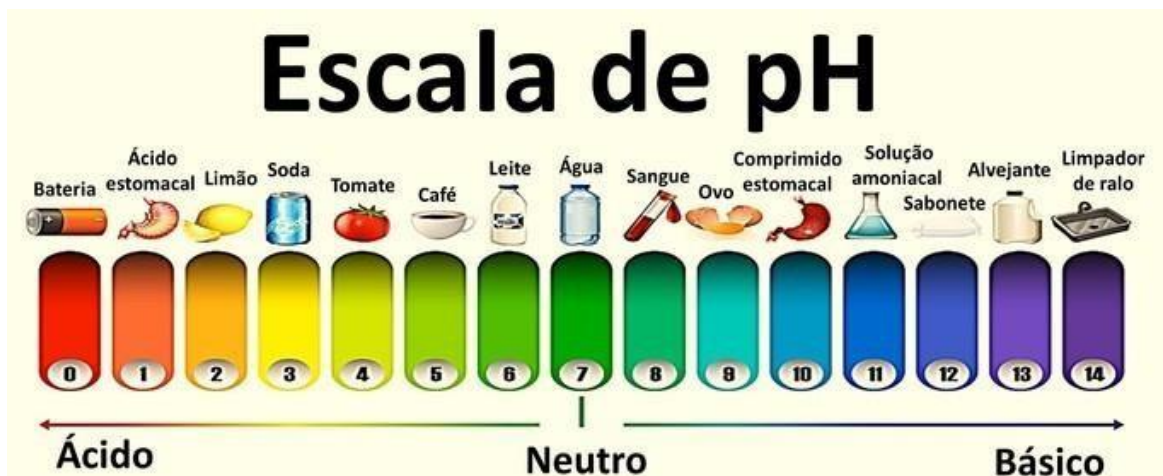
Para auxiliar, seguem algumas definições importantes relacionadas ao experimento.

Você pode jogar o sangue falso nas roupas, no sofá, na cama e em outros lugares. A sua mãe ou seus amigos levarão o maior susto! Porém, depois que secar, a mancha desaparecerá completamente. Se você colocar essa solução em um recipiente com borrifador, a mancha sumirá ainda mais rápido.

Mas por que isso acontece?

A fenolftaleína é um indicador ácido-base que muda de cor de acordo com o pH do meio. Em meios neutros e ácidos, a fenolftaleína fica incolor, mas, em meios básicos, fica com um tom rosa bem intenso, quase vermelho.

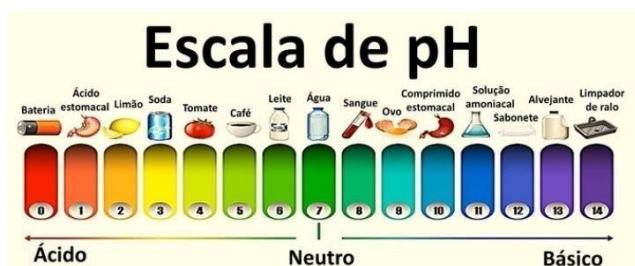
A solução preparada fica dessa cor porque o alcalinizante presente no produto de limpeza é uma base. A mancha some porque o alcalinizante evapora facilmente, e a fenolftaleína volta a ficar incolor.



pH – potencial hidrogeniônico

Relatório Experimental

1. Por que a solução fica avermelhada?
2. Qual a função da fenolftaleína?
3. Que cor a fenolftaleína apresenta em meio neutro?
4. A escala de pH tem a função de determinar se uma substância é ácida, básica ou neutra. De acordo com a escala, qual o valor do pH da substância alcalinizante encontrada no produto de limpeza utilizado no experimento, sabendo que o mesmo corresponde a solução amoniacal?



5. Por que a mancha desaparece após algum tempo?

Referências

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/experimento-sangue-diabo.htm> <https://www.manualdaquimica.com/experimentos-quimica/experimento-sangue-diabo.htm>

6 CONCLUSÕES

A inclusão súbita e ostensiva das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), à educação contemporânea, neste momento pandêmico, enfrentou muitas dificuldades pois o acesso, a utilização e o domínio destas novas tecnologias, a partir de então, tornam-se parâmetros essenciais para quem tem a responsabilidade de ensinar apesar de muitos não possuírem domínio sobre tais recursos.

Em contrapartida, acredita-se que o próprio momento pandêmico possa ter contribuído para o aperfeiçoamento das competências digitais dos professores, visto que foi necessário utilizar as TICs para confeccionar o material didático, dessa forma, aproximando-os do uso diário das tecnologias. Em estudos semelhantes propostos por Martins (2020) e Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), durante o ensino remoto, o envolvimento profissional do docente aumentou sua competência digital, pois lhe proporcionou uma imersão diária nas tecnologias para garantir a continuidade do ensino através das aulas remotas. Os professores tiveram de se reinventar, diversificar e aprender novas experiências, aceitar as TICs como ferramentas de ensino, confeccionar seu material educativo, para tanto, permanecendo horas em frente ao computador (MARTINS, 2020).

Não obstante, Arruda (2020) e Martins (2020) reforçam que, mesmo em casa, com todas as angústias e dúvidas frente à necessidade de desenvolvimento das aulas e perante limitações tecnológicas, o anseio pela realização com qualidade contribuiu para a competência digital do professor.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, O. G.; MORTIMER, E. F. Promovendo a Tomada de Consciência dos Conflitos a Superar: Análise da Atividade Discursiva em uma Aula de Ciências. Atas do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino. Belo Horizonte: Faculdade

de Educação / UFMG, 2003. v. 1. p. 1-13 ALAVA, S. (org.) Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARROIO A. GIORDAN M. Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino. Química nova na escola, 2006. Disponível em: http://www.lapeq.fe.usp.br/meqvt/disciplina/biblioteca/artigos/arroio_giordan.pdf. Acesso em 15 jun 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nyHCN>. Acesso em: 15 jun. 2021.

AUTRAN, M. M. M.; BORGES, M. M. Competências Digitais: comportamentos, percepções e atitudes dos docentes/pesquisadores dos ppgcis - 2008 a 2012. In: XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/32U6G9B>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARON, N. S. Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email. Language and Communication 18, p. 133-170, 1998.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educação e Pesquisa 29(2), p. 271-286, 2003.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 de abril

de 2021. BIZZO, Nélio Marcos V. Ciências: fácil ou difícil. São Paulo:

Ática, 2000.

BORGES, R. M. R. Iniciação científica nas séries iniciais. In: PAVÃO, A. C. FREITAS, D. Quanta ciência há no ensino de ciência. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 23 de abril de 2021.

BUENO, J.L.P.; GOMES, M.A. de O. Uma análise histórico-crítica na formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. Revista Cocar Belém, vol. 5, n. 53, 2011.

CARRASCOSA, J.; GIL PEREZ, D.; VILCHES, A. e VALDÉS, P. Papel de la actividad experimental en la educación científica. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 23, n. 2, p. 157-181, 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.), O Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática. São Paulo. 2004

CHALMERS, A. F. O que é Ciência afinal? São Paulo: Brasiliense, 1999.

CGD Pasini, E Carvalho, LHC Almeida - FAPERGS. Ministério da Educação. A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações, 2020.

Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

DELIZOICOV, D. Ensino de Física e a concepção freiriana de educação. Revista de Ensino de Física, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. Metodologia do Ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1992.

DIAS, D.; GIORDAN, M. y ARROIO, A. (2009). A formação do conceito científico mediado pela produção escrita de gênero escolar-científico no currículo de química. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 404-408. Disponível em: 8 <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-404-408.pdf>, acesso em: 17 jun. 2021.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e a Covid-19. Ensaio, Rio Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/32SqcnI>. Acesso em: 13 nov. 2020.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GALIAZZI, M. do C. Educar Pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí RS: UNIJUÍ, 2003.

GIORDAN, M. The role of IRF exchanges in the discursive dynamics of e-mail tutored interactions. *International Journal of Educational Research*, 39, p. 817-827, 2003.

_____. Tutoring through the Internet: how students and teachers interact to construct meaning. *International Journal of Science Education* 26(15), p. 1875-1894, 2004.

_____. A Internet vai à escola: domínio e apropriação de ferramentas culturais. *Educação e Pesquisa*, 31(1), p. 58-78, 2005.

_____. Uma perspectiva sociocultural para os estudos sobre elaboração de significados em situações de uso do computador na Educação em Ciências. Tese de Livre-docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 312 pp., 2006.

_____. O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química Nova na Escola*, n. 10, p. 43-49, 1999.

HACK, J. R Introdução à educação a distância -Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 126 p.:iL.

HESS, S. Experimentos de química com materiais domésticos: ensino médio. São Paulo. Moderna, 1997.

HODSON, D. Em direção a uma abordagem mais crítica para o trabalho de laboratório. *Ensino de Ciências*, V.12, n 3, p. 299-313, 1994.

KNUPPE, L. Motivação e Desmotivação: desafios para as professoras do ensino fundamental. Editora UFPE, Educar, Curitiba, n.27, p. 277-290, 2006.

FORIGO F.M., KRAMER S.A, KRUL A.J., Processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de ciências de Ensino fundamental em período pandêmico, 2020.

Disponível em:

<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/18780>, acesso em 16 jun. 2021.

GONÇALVES, F.P. e GALIAZZI, M.C. A natureza das atividades experimentais no ensino de ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de Licenciatura. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Unijui, p. 237-252, 2004.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das Ciências. São Paulo: EPU, 1987, p.80.

_____. Práticas de ensino de biologia. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Fundamentos para um experimento cativante. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 23, n. 3: p.284- 404, dez. 2006.

LABURÚ, C. E; ARRUDA, S. M; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. Ciência & Educação (Bauru). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru., v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LABURÚ, C.E; BARROS, M. A. Uso de atividades experimentais pelo professor das Ciências Naturais no ensino médio: relação com o saber profissional. Artigo apresentado no 1º Congresso Paranaense de Educação em Química-CPEQUI, agosto de 2009. 12p.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

_____. Currículo e epistemologia. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

MALACARNE, V; STRIEDER, D. M. O Desvelar da Ciência nos anos

iniciais do
Ensino Fundamental: Um olhar pelo viés da experimentação. Vivências. V.5, N. 7: p.75-8, mai.2009.

MALDANER, O. A. Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores/Pesquisadores. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

MARQUES, O. M. Educação nas Ciências. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2002.

MARTIN BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

MARTINS, R. X. (2020). A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. Em Rede-Revista de Educação a Distância, 7(1), 242-256.

MELLO, I. C. Sobre os ambientes telemáticos de ensino não-presencial: uma perspectiva temporal. São Paulo, FEUSP, 2003. [Tese de Doutorado]
MERCER, N. The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners, 1995.

MOREIRA, M.A. Modelos mentais. Investigações em Ensino de Ciências, v. 1, n. 1. URL: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/Moreira.htm>.

MORTIMER, E. F. As chamadas e os Cristais Revisitados: estabelecendo diálogos entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana no ensino das ciências da natureza. p.180-207. In: SANTOS, W. L. P. dos S, e MALDANER, O. A. Ensino de química em foco. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010.

_____. Concepções atomistas dos estudantes. Química Nova na Escola, n. 1, p. 23-26, 1995.

MORTIMER, E.F. e CARVALHO, A.M.P. de. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de ciências. Caderno de Pesquisas, n. 96, p. 5-14, 1996.

MORTIMER, E.F. e MACHADO, A.H. Química. v.1, 2, 3 São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, C.M.A. e CARVALHO, A.M.P. Escrevendo em aulas de ciências. Ciência & Educação, v. 11, n. 3, p. 347-366, 2005.

OLIVEIRA, J. B. A., GOMES, M., & BARCELLOS, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 28(108), 555-578. doi: [10.1590/s0104-40362020002802885](https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885)

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P. DE OLIVEIRA, C. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Pedagogia em Ação, v. 7, n. 1, 2015.

PAVÃO, A. C. FREITAS, D. Quanta ciência há no ensino de ciência. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

PRETI, O. Educação à distância: uma prática mediadora e mediatizada, in. Educação a distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá, UFMT, 1996.

SANTOS, C.S. Ensino de Ciências: abordagem histórico- crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

SERÉ, M. G. Ensino de laboratório: O que podemos aprender em termos de conhecimento prático e atitudes em relação a Ciência? Ensino de Ciências. v. 20, n.3, p357-368, 2002.

SILVA, R. R. da et al. Experimentar sem medo de errar. p.231-286. In: SANTOS, W. L. P. dos S; MALDANER, O. A. Ensino de química em foco. Ijuí, RS: UNIJUÍ,

2010

SILVA, L. H, de A; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. p.120-

153. In: SCHNETZLER, R. P. (org.). Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens. São Paulo: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda, 2000

SOARES, K. C. M et al. Experimentos de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: uma ferramenta para a motivação em sala de aula. Atas do In. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9. São Paulo. UFRJ, 2013.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes,

2008 VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Atividades de campo no

ensino das ciências:

investigando concepções e práticas de um grupo de professores. 2006. 172 f. Bauru: Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, 2006.

ZANON, L. B. Tendências curriculares no ensino de ciências/química: um olhar para a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios da formação escolar. In: ROSA, M. I. P; ROSSI, A. V. (Orgs). Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências. Campinas, SãoPaulo

TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO

CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA

Resumo

A inclusão escolar é um desafio fundamental no contexto educacional contemporâneo, visando garantir o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Este artigo explora as características e o diagnóstico de condições específicas, os métodos de ensino e adaptação, e a importância de um ambiente educacional inclusivo. Discute-se a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam a colaboração e adaptem o currículo para atender às diferentes necessidades dos estudantes. A análise evidencia que a inclusão não só beneficia alunos com necessidades especiais, mas enriquece a experiência de aprendizagem de todos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: inclusão escolar, diversidade, métodos de ensino, adaptação curricular, educação.

Introdução

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social, sendo responsável por moldar indivíduos críticos, autônomos e capazes de atuar de maneira responsável em sociedade. No entanto, em um mundo caracterizado pela diversidade cultural, social e individual, o sistema educacional enfrenta o desafio de atender às necessidades específicas de cada aluno. Nesse contexto, a inclusão escolar se destaca como uma abordagem essencial, que busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa. Um ambiente educacional inclusivo não se resume apenas à presença física de alunos com deficiências ou necessidades especiais em salas de aula regulares. Vai além, englobando práticas pedagógicas que adaptam o currículo e as metodologias de ensino para atender à diversidade de estilos de aprendizagem,

ritmos e interesses. A promoção da inclusão requer uma mudança de mentalidade entre educadores, gestores e toda a comunidade escolar, com o objetivo de criar um espaço onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas. Além da necessidade de práticas inclusivas, a formação e a adaptação dos métodos de ensino são cruciais para o sucesso desse modelo educacional. A escolha adequada de abordagens pedagógicas pode impactar significativamente a eficácia do aprendizado e a motivação dos alunos. Métodos que promovem a participação ativa e colaborativa, como a aprendizagem baseada em projetos e a utilização de tecnologias educacionais, têm se mostrado eficazes para facilitar adaptações e engajar os estudantes, especialmente aqueles que enfrentam barreiras no processo de aprendizagem.

O diagnóstico preciso das características de condições clínicas e educacionais também desempenha um papel vital no processo de inclusão. A identificação adequada de dificuldades de aprendizagem, transtornos emocionais e comportamentais é fundamental para que sejam implementadas estratégias de suporte personalizadas. A colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, como a medicina e a psicologia, enriquece o entendimento das necessidades dos alunos e possibilita um atendimento mais holístico.

Neste sentido, é importante considerar que a inclusão não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência de aprendizagem de todos os estudantes. A convivência em um ambiente diverso promove a empatia, a solidariedade e o respeito às diferenças, habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A construção de uma sociedade mais justa e igualitária começa na escola, onde as interações sociais são fundamentais para a formação da identidade e do caráter dos indivíduos.

Portanto, as questões que permeiam a inclusão escolar, os métodos de ensino e a importância de um ambiente educacional adaptado são temas que demandam uma reflexão profunda e contínua. Este trabalho se propõe a explorar as características e o diagnóstico de condições específicas, os métodos de ensino e adaptação, bem como a importância de um ambiente inclusivo, visando contribuir para um entendimento mais abrangente e para a implementação de práticas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva. A seguir, serão abordados detalhadamente esses aspectos, enfatizando a relevância de

uma abordagem integradora que reconheça e valorize a diversidade presente nas salas de aula.

Características e Diagnóstico

As características e o diagnóstico de condições clínicas específicas são fundamentais para o entendimento e a intervenção adequados em diversos contextos de saúde. A identificação precisa dessas características é crucial para a implementação de estratégias de tratamento e suporte, uma vez que cada condição apresenta um conjunto único de sinais e sintomas que podem influenciar significativamente a qualidade de vida dos indivíduos afetados. Para que o diagnóstico seja eficaz, é necessário um conhecimento abrangente das manifestações clínicas e dos critérios que orientam os profissionais de saúde. A literatura destaca que o diagnóstico precoce e correto pode resultar em melhores prognósticos e em intervenções mais direcionadas (GOLD et al., 2022).

As características das condições médicas podem incluir fatores físicos, emocionais e comportamentais. O reconhecimento dessas características muitas vezes depende de um exame clínico detalhado e da avaliação de histórico médico, além da utilização de testes laboratoriais e de imagem. O processo diagnóstico é complexo e exige a integração de conhecimentos de diferentes áreas, incluindo medicina, psicologia e ciências sociais. A precisão no diagnóstico é influenciada por uma variedade de fatores, incluindo a formação e experiência do profissional, bem como a disponibilidade de recursos tecnológicos e metodológicos (BRUNO et al., 2021). Portanto, um diagnóstico inadequado pode levar a intervenções ineficazes, aumentando o risco de complicações e de um impacto negativo na saúde geral do paciente.

Os critérios de diagnóstico são frequentemente estabelecidos por diretrizes clínicas que visam uniformizar o processo e assegurar que os pacientes recebam o tratamento mais apropriado. Por exemplo, no caso de doenças como diabetes mellitus, as diretrizes incluem a avaliação de níveis de glicemia, histórico familiar e sinais clínicos, como polidipsia e polifagia (DUPONT et al., 2020). Esses critérios não apenas facilitam o diagnóstico, mas também ajudam a categorizar a gravidade da condição, permitindo um manejo mais adequado e individualizado. Além disso, a compreensão das características específicas de

uma condição ajuda a evitar diagnósticos diferenciais que podem confundir os profissionais de saúde e atrasar o tratamento (MALCOM et al., 2023).

A formação contínua dos profissionais de saúde é essencial para a atualização sobre novas descobertas e metodologias de diagnóstico, garantindo que eles estejam aptos a reconhecer e interpretar as características das condições que enfrentam. Programas de educação e treinamento devem incluir a discussão sobre a evolução das diretrizes diagnósticas e a importância da experiência clínica na avaliação de pacientes (SILVA et al., 2022). Ademais, a colaboração entre diferentes especialidades pode enriquecer o processo de diagnóstico, contribuindo para uma abordagem mais holística e eficaz no cuidado ao paciente.

Em resumo, as características e o diagnóstico de condições de saúde são interligados e fundamentais para o manejo eficaz dos pacientes. A combinação de conhecimento teórico, experiência prática e diretrizes clínicas é essencial para assegurar que os diagnósticos sejam precisos e que os tratamentos sejam adequados. O contínuo aprimoramento das habilidades diagnósticas e a integração de conhecimentos de diversas áreas são cruciais para melhorar a qualidade do atendimento em saúde, minimizando riscos e potencializando os resultados terapêuticos.

Métodos de Ensino e Adaptação

Os métodos de ensino e adaptação são aspectos cruciais no campo educacional, especialmente em um cenário que busca atender à diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. A escolha de um método de ensino apropriado pode impactar significativamente a eficácia do aprendizado e a motivação dos estudantes. Vários métodos têm sido propostos ao longo dos anos, cada um com suas particularidades e aplicabilidades em diferentes contextos educacionais. A pedagogia tradicional, por exemplo, enfatiza a transmissão de conhecimento pelo professor, enquanto abordagens mais modernas, como a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem colaborativa, promovem a construção do conhecimento por meio da interação entre os alunos (FREIRE, 2019).

A adaptação dos métodos de ensino às necessidades específicas dos alunos é uma prática essencial que busca garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa adaptação pode incluir a modificação do conteúdo, das estratégias de ensino e dos materiais utilizados, visando atender às características individuais de cada estudante. Estudos demonstram que a personalização do ensino não apenas melhora o engajamento dos alunos, mas também promove um aprendizado mais profundo e duradouro (CASTAÑO et al., 2021). Além disso, o uso de tecnologias educacionais, como plataformas digitais e recursos multimídia, tem se mostrado eficaz na facilitação de adaptações, permitindo que os professores criem ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos.

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente educacional regular também traz à tona a importância da adaptação dos métodos de ensino. A aplicação de práticas inclusivas requer um olhar atento às barreiras que podem existir no processo de aprendizagem, sendo fundamental que os educadores desenvolvam habilidades e competências para lidar com essa diversidade. Nesse contexto, as metodologias ativas, que envolvem os alunos de forma mais participativa e colaborativa, podem ser especialmente benéficas, uma vez que incentivam a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado (KALIL, 2020). Tais abordagens promovem não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são essenciais para o sucesso dos alunos em um mundo cada vez mais complexo.

Além disso, a formação contínua dos educadores é um fator determinante para a implementação eficaz de métodos de ensino adaptativos. Os professores precisam estar atualizados em relação às novas práticas pedagógicas e às necessidades dos alunos, o que demanda um compromisso com a formação profissional e a troca de experiências. Programas de capacitação e desenvolvimento profissional devem ser oferecidos para que os educadores possam aprender a integrar estratégias diferenciadas em suas práticas, promovendo um ensino que respeite a individualidade de cada aluno (SOUZA, 2022). A colaboração entre docentes, especialistas e famílias também é fundamental para a criação de um ambiente educacional que favoreça a adaptação e o sucesso dos alunos.

Os métodos de ensino e adaptação não são apenas uma questão de técnicas pedagógicas, mas também envolvem uma profunda compreensão da psicologia do aprendizado. A motivação dos alunos, suas experiências prévias e seus contextos sociais são elementos que devem ser considerados na escolha e adaptação dos métodos de ensino. O modelo de aprendizagem significativo, proposto por Ausubel, sugere que o conhecimento deve ser construído a partir de experiências prévias e que a conexão entre novos conteúdos e o que já se sabe é essencial para um aprendizado eficaz (AUSUBEL, 2003). Portanto, ao planejar as aulas, os educadores devem buscar estratégias que promovam essas conexões e que incentivem os alunos a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem.

Em suma, os métodos de ensino e adaptação são fundamentais para criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz. A capacidade de personalizar o ensino e de utilizar metodologias ativas, aliada à formação contínua dos educadores, pode contribuir significativamente para o sucesso dos alunos, respeitando suas individualidades e promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura.

Importância do Ambiente Inclusivo

A importância do ambiente inclusivo na educação contemporânea é um tema que vem ganhando destaque nas discussões sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais. Um ambiente inclusivo se refere à criação de condições em que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, possam participar plenamente do processo de aprendizagem. Essa abordagem é essencial para garantir que cada estudante tenha acesso a oportunidades de desenvolvimento e aprendizado, promovendo não apenas a equidade, mas também a diversidade no ambiente escolar (MORAN, 2020). Estudos mostram que a inclusão no ambiente escolar pode impactar positivamente o desempenho acadêmico e a autoestima dos alunos, promovendo um clima de respeito e valorização das diferenças (HALL et al., 2018).

A inclusão não diz respeito apenas à presença física dos alunos com deficiências ou necessidades especiais em salas de aula regulares, mas envolve uma série de práticas que buscam adaptar o currículo e as metodologias de ensino às diversas necessidades dos estudantes. Ao promover um ambiente inclusivo, os

educadores são incentivados a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a buscar formas de atender à diversidade de estilos de aprendizagem, ritmos e interesses. Essa adaptação pode incluir a utilização de recursos didáticos diversificados, a implementação de estratégias de ensino colaborativas e a criação de um ambiente que valorize a interação entre os alunos (RIBEIRO, 2019). Dessa forma, um ambiente inclusivo não apenas atende às necessidades individuais dos alunos, mas também enriquece a experiência de aprendizagem de todos os estudantes.

A promoção de um ambiente inclusivo também tem repercussões sociais significativas. Quando as escolas adotam práticas inclusivas, elas contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. O respeito à diversidade é uma competência fundamental no mundo contemporâneo, e a educação desempenha um papel crucial na construção de uma cultura que valoriza as diferenças e promove a empatia. Ao vivenciarem a inclusão desde a infância, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda sobre a importância do respeito e da solidariedade, habilidades essenciais para a convivência em sociedade (SOUZA et al., 2021). Assim, o ambiente inclusivo na escola não apenas prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas também para a vida em comunidade.

Além disso, a inclusão deve ser considerada uma responsabilidade compartilhada por todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, gestores, alunos e famílias. A colaboração entre esses agentes é essencial para o sucesso de práticas inclusivas. Pesquisas demonstram que a formação continuada dos educadores sobre inclusão é fundamental para que eles se sintam preparados e confiantes em suas abordagens pedagógicas (CAVALCANTE, 2022). Dessa maneira, a troca de experiências e a construção de um conhecimento coletivo sobre práticas inclusivas podem levar a um ambiente escolar mais coeso e solidário.

Um ambiente inclusivo também deve estar alinhado com as políticas educacionais que promovem a inclusão. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), estabelece diretrizes que visam garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na educação regular. No entanto, a implementação dessas diretrizes exige um comprometimento real das instituições de ensino e uma mudança de

mentalidade por parte de todos os envolvidos (GONÇALVES et al., 2020). As escolas que priorizam a inclusão e que buscam constantemente a melhoria de suas práticas conseguem criar um ambiente onde a diversidade é vista como uma riqueza e não como um desafio.

Finalmente, a importância do ambiente inclusivo transcende o espaço escolar, influenciando a vida dos alunos em múltiplas esferas. O contato com a diversidade no ambiente escolar contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de atuar em um mundo plural. Em resumo, a construção de um ambiente inclusivo é uma necessidade urgente no contexto educacional atual, e sua importância se reflete não apenas no desempenho acadêmico, mas também na formação de uma sociedade mais justa e solidária.

Considerações finais

A análise das características e do diagnóstico das condições clínicas, bem como dos métodos de ensino e adaptação, revela a complexidade e a interconexão entre saúde e educação. Ambas as áreas demandam uma compreensão profunda das necessidades individuais e contextuais, ressaltando a importância da personalização e inclusão como pilares essenciais para um atendimento eficaz.

A importância do diagnóstico preciso não pode ser subestimada. O reconhecimento adequado das condições clínicas permite intervenções mais eficazes e adequadas, refletindo diretamente na qualidade de vida dos indivíduos. A implementação de diretrizes clínicas e a formação contínua dos profissionais de saúde são elementos cruciais para garantir que o diagnóstico seja não apenas correto, mas também feito em tempo hábil. Essa abordagem não só contribui para um melhor prognóstico, mas também minimiza o risco de complicações futuras, assegurando que os pacientes recebam a atenção e os cuidados necessários.

Da mesma forma, a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos é vital para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. A personalização do ensino e a utilização de metodologias ativas não apenas facilitam o aprendizado, mas também promovem o engajamento dos alunos, desenvolvendo habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e

social. O reconhecimento das diferenças individuais e a aplicação de estratégias inclusivas são fundamentais para a criação de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade. É nessa dinâmica que a educação pode se tornar uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários.

A construção de um ambiente inclusivo é um processo contínuo que envolve a colaboração de todos os atores educacionais, incluindo professores, gestores, alunos e famílias. Essa responsabilidade compartilhada enriquece o ambiente escolar, criando uma cultura de respeito e empatia que se estende para além dos muros da escola. As práticas inclusivas não são apenas uma necessidade dentro do contexto educacional, mas também uma contribuição para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

A interação entre saúde e educação destaca a importância de abordagens integradas que considerem o bem-estar geral do indivíduo. A compreensão de que as condições clínicas podem influenciar a capacidade de aprendizado, assim como as práticas educacionais podem impactar a saúde mental e emocional, reforça a necessidade de uma colaboração interprofissional. Programas que promovem a saúde mental e o desenvolvimento socioemocional dentro das escolas podem criar um ciclo virtuoso onde a educação e a saúde se retroalimentam, gerando benefícios mútuos.

Portanto, é imperativo que educadores e profissionais de saúde trabalhem juntos em um modelo colaborativo que priorize o bem-estar integral do indivíduo. Essa integração pode ser facilitada por meio de programas de formação conjunta, que permitam que os profissionais de ambas as áreas compartilhem conhecimentos e experiências, promovendo uma abordagem holística que atenda às necessidades complexas dos alunos e pacientes.

A construção de um ambiente educacional inclusivo e de práticas de saúde adequadas deve ser uma prioridade nas políticas públicas. A implementação de diretrizes que favoreçam a inclusão e o atendimento às condições de saúde deve ser acompanhada por uma mudança de mentalidade por parte de todos os envolvidos. Com um compromisso coletivo, é possível transformar as realidades educacionais e de saúde, assegurando que todos os indivíduos tenham acesso às oportunidades necessárias para seu desenvolvimento pleno e saudável.

Em suma, a interdependência entre saúde e educação demanda uma abordagem abrangente que reconheça e respeite as individualidades. A implementação de práticas inclusivas e o diagnóstico preciso são fundamentais para garantir que todos os indivíduos possam prosperar, contribuindo para uma sociedade mais saudável e justa. A jornada rumo a um ambiente educacional e de saúde inclusivo é desafiadora, mas sua importância é inegável, refletindo diretamente na formação de cidadãos mais preparados e conscientes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Referências

- AUSUBEL, D. P. Psicologia da educação. São Paulo: EPU, 2003.
- CAVALCANTE, M. A. Formação de professores para a inclusão: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 81, p. 439-458, 2022.
- CASTAÑO, A. et al. The impact of personalized learning environments on student engagement. *Journal of Educational Technology & Society*, v. 24, n. 3, p. 88-100, 2021.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GONÇALVES, R. C. et al. A implementação da Lei Brasileira de Inclusão nas escolas: desafios e possibilidades. *Educação e Sociedade*, v. 41, n. 146, p. 293-310, 2020.
- HALL, T. et al. Inclusão e diversidade: construindo um ambiente educacional inclusivo. *Journal of Inclusive Education*, v. 12, n. 4, p. 567-578, 2018.
- KALIL, M. M. Aprendizagem ativa e suas contribuições para a inclusão. *Educação e Pesquisa*, v. 46, n. 2, p. 351-368, 2020.
- MORAN, J. M. A educação na era digital: práticas inclusivas e inovadoras. São Paulo: Editora Moderna, 2020.
- RIBEIRO, F. F. O papel da inclusão na formação do cidadão: um estudo sobre práticas educativas. *Revista de Educação e Pedagogia*, v. 25, n. 2, p. 215-230, 2019.
- SOUZA, L. R. et al. Diversidade e inclusão na educação: reflexões sobre a prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 1, p. 45-60, 2021.

SOUZA, L. R. Formação de professores: desafios e perspectivas para a educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 82, p. 353-373, 2022.

A REPRESENTATIVIDADE E DIVERSIDADE NA ARTE BRASILEIRA: EXPRESSÕES, DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES

CASSIA QUARESMA DE ALMEIDA MATOS

Resumo

Este artigo analisa a representatividade e diversidade na arte brasileira, abordando sua evolução histórica, os desafios enfrentados por artistas marginalizados e o papel da arte como expressão de identidade cultural. Com base em pesquisa bibliográfica e estudo de caso de artistas contemporâneos, discute-se como a arte nacional tem se transformado em um espaço de resistência e inclusão. Os resultados indicam que, apesar de avanços significativos, ainda existem barreiras estruturais que dificultam o pleno reconhecimento da diversidade artística no Brasil.

Palavras-chave: arte brasileira; diversidade cultural; representatividade; inclusão; identidade.

1. Introdução

A arte é um dos meios mais poderosos de expressão da identidade e da cultura de um povo. No Brasil, país marcado pela pluralidade étnica, social e cultural, a representatividade e diversidade nas expressões artísticas tornam-se essenciais para entender a formação da identidade nacional. Este artigo tem como objetivo discutir como a arte brasileira tem abarcado vozes diversas — especialmente de grupos historicamente marginalizados — e como essa inclusão tem transformado o panorama artístico do país. A arte brasileira é um reflexo da complexidade social e cultural do país. A miscigenação entre povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos gerou uma produção artística plural, marcada por tensões, resistências e reinvenções. A representatividade na arte não é apenas uma questão estética, mas política: ela revela quem tem voz, quem é silenciado e como as narrativas são construídas.

2. Referencial Teórico

A representatividade na arte está diretamente ligada à visibilidade de corpos, vozes e culturas na produção e circulação artística. Stuart Hall (2003) propõe que a identidade cultural é construída socialmente e historicamente, sendo

continuamente negociada. Homi Bhabha (1998), por sua vez, introduz o conceito de "terceiro espaço", onde ocorrem os encontros culturais e as hibridações.

Autores como Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre contribuíram para o entendimento da complexidade social brasileira, destacando os traços afro-indígenas na constituição cultural nacional. Ailton Krenak, importante liderança indígena e pensador contemporâneo, reforça a urgência de reconhecer saberes e expressões dos povos originários como parte do Brasil profundo.

- **Stuart Hall:** discute como a identidade é construída por meio da representação. Na arte, isso se traduz em quem é retratado, como e por quem;
- **Homi Bhabha:** propõe o "terceiro espaço" como lugar de negociação cultural — essencial para entender obras híbridas como as de Adriana Varejão;
- **Ailton Krenak:** defende que a arte indígena não é folclore, mas pensamento vivo. Obras como as de Daiara Tukano exemplificam isso;
- **Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre:** ajudam a entender a formação cultural brasileira e os conflitos entre tradição e modernidade.

3. Metodologia

Este artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental, utilizando fontes acadêmicas, livros, revistas especializadas e análises críticas. Também são examinadas obras e trajetórias de artistas contemporâneos brasileiros que atuam com questões de identidade, gênero, raça e ancestralidade.

A pesquisa inclui:

- Análise de obras visuais, performances e instalações;
- Estudo de exposições como "Histórias Afro-Atlânticas" (MASP);
- Entrevistas e textos críticos de artistas e curadores;
- Observação de políticas públicas e editais de fomento à diversidade.

4. A Diversidade na História da Arte Brasileira

A diversidade na arte brasileira é um verdadeiro mosaico cultural — vibrante, plural e em constante transformação. Ela reflete a mistura de povos, histórias e expressões que formam a identidade do Brasil.

Desde o período colonial, a arte brasileira passou por diversos movimentos estéticos que refletiam — ou invisibilizavam — a diversidade do povo. O barroco religioso ignorava as expressões culturais indígenas e africanas, enquanto o modernismo tentou uma aproximação com o "popular", mas ainda sob uma ótica elitista.

Raízes Indígenas e Africanas

- **Arte indígena:** rica em simbolismo, espiritualidade e conexão com a natureza. Artistas como *Daiara Tukano* e *Denilson Baniwa* trazem essas tradições para o cenário contemporâneo;
- **Arte afro-brasileira:** expressa resistência, ancestralidade e religiosidade. Obras de *Rosana Paulino* e *Mestre Didi* abordam temas como racismo, memória e identidade negra.

Influências Europeias e Hibridização

- A colonização trouxe estilos como o **barroco**, reinventado em Minas Gerais por artistas como *Aleijadinho*;
- O **modernismo**, com nomes como *Tarsila do Amaral* e *Di Cavalcanti*, buscou uma arte “brasileira”, misturando o popular com o erudito.

Movimentos Contemporâneos

- A arte urbana, como o grafite, virou ferramenta de expressão social nas periferias;
- Coletivos como *AfroTranscendence* e exposições como *Histórias Afro-Atlânticas* (MASP) promovem inclusão e visibilidade para artistas marginalizados.

Diversidade de Temas e Linguagens

- A arte brasileira aborda questões de **gênero, classe, orientação sexual e deficiência**, desconstruindo estereótipos e promovendo empoderamento;
- Estilos vão da pintura à performance, da escultura à arte digital — sempre com um olhar crítico e plural.

A arte no Brasil não é apenas estética: é resistência, é identidade, é voz. Se quiser, posso te mostrar obras específicas ou artistas que representam essa diversidade em diferentes regiões do país.

A Semana de Arte Moderna de 1922 foi um marco, mas falhou em representar plenamente a diversidade racial e social. Já no século XXI, observa-se uma ascensão de artistas que ocupam espaços institucionais, feiras e galerias com propostas estéticas centradas em suas vivências e ancestralidades.

Exemplo de obras:

- **“Abaporu” (1928), Tarsila do Amaral:** símbolo do modernismo antropofágico, busca uma identidade brasileira autêntica;
- **“Operários” (1933), Tarsila do Amaral:** retrata a diversidade étnica da classe trabalhadora;
- **“O Lavrador de Café” (1934), Cândido Portinari:** representa o trabalhador rural negro com dignidade e força.

Essas obras mostram tentativas de incluir o povo brasileiro na arte, mas ainda sob o olhar da elite.

5. Representatividade de Grupos Marginalizados

A arte brasileira tem se tornado um campo fértil para a reivindicação de espaços por mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência. Entre os destaques:

- **Rosana Paulino:** artista negra cujas obras abordam a dor, ancestralidade e resistência das mulheres negras;
- **Jaider Esbell:** indígena macuxi que trouxe a arte indígena contemporânea para o circuito institucional com força;
- **Lygia Pape:** embora já consagrada, discutia corpo, política e cultura em suas criações.

Esses artistas não apenas representam seus grupos, mas provocam rupturas e questionamentos no sistema artístico brasileiro.

Obras:

- **Rosana Paulino – “Bastidores” (1997):** costura imagens de mulheres negras, denunciando o apagamento histórico;
- **Jaider Esbell – “Makunaimã: o mito na arte indígena contemporânea” (2021):** resgata mitologias indígenas com linguagem contemporânea;
- **Daiara Tukano – “Hãhãw: arte indígena contemporânea”:** explora espiritualidade e território;
- **Lygia Pape – “Ttéia” (2001):** instalação que propõe uma experiência sensorial e coletiva, rompendo com a arte tradicional.

Esses artistas não apenas representam seus grupos, mas desafiam o sistema artístico e criam novas linguagens.

6. Iniciativas Culturais e Políticas de Inclusão

A diversidade na arte brasileira tem ganhado força graças a **iniciativas culturais e políticas públicas de inclusão** que buscam democratizar o acesso à produção artística e valorizar vozes historicamente marginalizadas. Aqui vai um panorama aprofundado com exemplos reais e atuais:

Políticas Públicas de Inclusão Cultural -

Ministério da Cultura (MinC)

- Criado em 1985, o MinC tem sido um pilar na promoção da diversidade cultural no Brasil;
- Programas como **Cultura Viva** e **Pontos de Cultura** apoiam coletivos e comunidades periféricas, indígenas, quilombolas e LGBTQIA+;
- Em 2023, a Funarte lançou editais com **ações afirmativas**: reserva de vagas e bonificações para pessoas negras, indígenas, com deficiência, trans e travestis.

Lei Rouanet

- Principal mecanismo de incentivo via renúncia fiscal;
- Tem sido reformulada para garantir maior equidade no acesso aos recursos, favorecendo projetos de inclusão e diversidade.

Projetos Culturais Transformadores

Projeto Arte na Periferia – São Paulo

- Oferece oficinas gratuitas de música, teatro, dança e artes visuais em comunidades marginalizadas;
- Promove inclusão social, autoestima e redução da violência.

Quilombo dos Palmares – Alagoas

- Resgata a memória afro-brasileira e promove turismo cultural sustentável;
- Gera emprego e fortalece a identidade quilombola.

Ponto de Cultura Etnia Guarani – RS

- Preserva a cultura indígena Guarani com oficinas, apresentações e ações educativas;
- Promove diálogo intercultural e empoderamento jovem.

Arte Inclusiva para Pessoas com Deficiência

Diversos Corpos Dançantes (UNICAMP)

- Oficinas de dança contemporânea com foco em corpos diversos;
- Promove inclusão real e quebra de padrões estéticos.

Grupo Ninho de Teatro (CE)

- Atores com e sem deficiência criam peças que abordam inclusão com sensibilidade e crítica social.

Instituições como a **Casa do Povo** (SP) e projetos como **SP-Arte** vêm promovendo maior inclusão, oferecendo espaço e visibilidade para artistas não hegemônicos. Editais públicos e políticas de incentivo à diversidade cultural vêm sendo implementados, mas ainda há disparidade no acesso aos recursos.

Exemplos:

- **Exposição “Histórias Afro-Atlânticas” (MASP e Instituto Tomie Ohtake, 2018)**: reuniu obras de artistas negros e africanos, promovendo diálogo transatlântico;
- **Projeto “Arte na Periferia”**: leva exposições e oficinas para comunidades marginalizadas;
- **Casa do Povo (SP)**: espaço cultural que promove arte engajada e inclusiva;
- **SP-Arte**: tem ampliado a presença de artistas indígenas e negros em suas edições recentes.

7. Desafios e Perspectivas

Apesar dos avanços, ainda existem muitos obstáculos. Os artistas que fogem do padrão estético europeu ainda enfrentam:

- Mercado elitista: artistas periféricos têm dificuldade de acesso a galerias;
- Estereótipos: obras de artistas negros e indígenas são muitas vezes rotuladas como “folclore”;
- Falta de políticas públicas: editais ainda não contemplam plenamente a diversidade;
- Barreiras no mercado de arte;
- Invisibilidade nas coleções e livros de história da arte;
- Falta de reconhecimento institucional;
- Falta de acessibilidade física e digital em espaços culturais;
- Preconceito e invisibilidade de artistas marginalizados.

É urgente a reformulação dos currículos escolares, dos espaços de formação artística e dos mecanismos de fomento que reproduzem exclusões históricas.

Caminhos:

- Criação de **residências artísticas inclusivas**;

- Reformulação de **currículos escolares**;
- Apoio a **coletivos autônomos** como o **Coletivo Coletores e o AfroTranscendence**.

Soluções em curso:

- Formação de redes colaborativas locais;
- Financiamento específico para estudantes e artistas em vulnerabilidade;
- Parcerias entre cultura e educação para ampliar o acesso e fortalecer a democracia cultural.

8. Conclusão

A arte brasileira, enquanto reflexo da sociedade, está em processo contínuo de renovação e reconhecimento da diversidade. A representatividade é mais que um ideal: é uma prática que transforma as narrativas oficiais e constrói caminhos para a inclusão efetiva. Ao valorizar múltiplas identidades e estéticas, o Brasil se fortalece culturalmente e socialmente. A arte brasileira está em constante transformação. A inclusão de vozes diversas não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para refletir a realidade do país. A representatividade amplia o repertório estético, desafia estruturas de poder e promove justiça cultural. Ao reconhecer e valorizar essas expressões, o Brasil fortalece sua identidade plural e democrática.

Referências Bibliográficas

- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. São Paulo: Global Editora, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- PAULINO, Rosana. Entrevistas e exposições disponíveis em: [Instituto Tomie Ohtake](#)
- ESBELL, Jaider. Acervos e entrevistas disponíveis em: [IMS](#)
- Artigos acadêmicos: Revista VIS (UnB), Revista Belas Artes, Cultura Nova Fase.
- Stuart Hall: discute como a identidade é construída por meio da representação. Na arte, isso se traduz em quem é retratado, como e por quem.
- Homi Bhabha: propõe o “terceiro espaço” como lugar de negociação cultural — essencial para entender obras híbridas como as de Adriana Varejão.

- Ailton Krenak: defende que a arte indígena não é folclore, mas pensamento vivo. Obras como as de Daiara Tukano exemplificam isso.
- Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre: ajudam a entender a formação cultural brasileira e os conflitos entre tradição e modernidade.

A ALFABETIZAÇÃO E AS CANTIGAS DE RODA: UM ENCONTRO ENTRE A MÚSICA E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHRISTIANE LÚCIA BORGES DE ANDRADE

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância das cantigas de roda como ferramenta de apoio ao processo de alfabetização na Educação Infantil. As cantigas fazem parte da cultura popular e representam uma rica fonte de linguagem, musicalidade e expressão corporal. Quando incorporadas de forma planejada ao cotidiano pedagógico, favorecem o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais das crianças. A proposta deste estudo é apresentar como a musicalidade e o ritmo presentes nas cantigas de roda podem contribuir para a aquisição da leitura e da escrita de forma prazerosa e significativa.

Palavras-Chave: Cantigas de Roda; Alfabetização; Letramento; Educação Infantil; Cultura Popular.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo essencial e complexo, que envolve não apenas o domínio do código linguístico, mas também a compreensão e uso da linguagem em contextos reais. Nesse percurso, as cantigas de roda, presentes na infância de muitas gerações, emergem como recursos potentes por sua musicalidade, repetição e ludicidade. Este artigo nasceu do desejo de investigar como tais

cantigas podem ser aliadas no processo de alfabetização, respeitando o desenvolvimento da criança e sua vivência cultural.

O problema central investigado foi: Como as cantigas de roda podem contribuir para o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil? A hipótese é que, ao utilizar cantigas como recurso didático, o professor favorece não só o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, mas também o gosto pela aprendizagem e o fortalecimento dos laços sociais no ambiente escolar.

A pesquisa é de cunho teórico-bibliográfico, com base em autores que discutem educação musical, alfabetização e ludicidade. O objetivo principal é destacar a relevância de práticas pedagógicas que integrem cultura, música e linguagem no cotidiano escolar.

A CANTIGA DE RODA COMO EXPRESSÃO CULTURAL E PEDAGÓGICA

As cantigas de roda fazem parte da tradição oral e carregam em si elementos rítmicos, poéticos e sociais que encantam as crianças e facilitam o processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2010), o uso da música no cotidiano escolar potencializa a memória, a atenção e a percepção auditiva, elementos fundamentais para a alfabetização.

Essas canções apresentam estrutura repetitiva, rima e melodia simples, o que favorece a memorização e o reconhecimento de fonemas e sílabas. Além disso, muitas cantigas têm conteúdos que trabalham noções espaciais, temporais e numéricas, enriquecendo o vocabulário e ampliando o repertório cultural das crianças.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS CANTIGAS PARA O LETRAMENTO

Quando a cantiga é trabalhada de forma intencional pelo professor, ela se transforma em um instrumento eficaz de letramento. O letramento, conforme Soares (2004), vai além da decodificação; trata-se do uso social da linguagem escrita.

Cantigas como “A canoa virou”, “Ciranda, cirandinha” e “Se essa rua fosse minha” permitem explorar:

- Consciência fonológica (rimas, aliterações, sons iniciais);
- Identificação de letras e palavras;
- Escrita espontânea e coletiva;
- Interpretação de textos orais;
- Produção textual a partir da cantiga.

Além disso, o trabalho com cantigas favorece o uso de diferentes gêneros textuais e contribui para a ampliação do repertório linguístico e cultural das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O professor, como mediador do conhecimento, precisa planejar atividades que integrem música e linguagem de forma contextualizada. Não basta apenas cantar com os alunos; é preciso propor desafios cognitivos que estimulem a reflexão sobre os sons, as palavras e os significados.

A organização de rodas de conversa, reescrita de cantigas, ilustrações, dramatizações e atividades gráficas são caminhos que ampliam a experiência e consolidam o processo de alfabetização.

Segundo Oliveira (2015), a criança aprende melhor quando está envolvida emocionalmente com a proposta. A cantiga desperta memórias afetivas, ativa a imaginação e promove um ambiente de aprendizagem mais leve e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cantigas de roda devem ser compreendidas como ferramentas potentes no processo de alfabetização. Elas unem tradição, afeto, ludicidade e linguagem de maneira única. Incorporar essas práticas ao cotidiano pedagógico exige sensibilidade, escuta e planejamento por parte dos educadores, mas os resultados são visíveis no engajamento, na participação e no desenvolvimento das crianças.

Alfabetizar com cantigas é dar voz à infância, respeitar seu tempo e sua cultura, e tornar a escola um espaço de encantamento e de construção de saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Camargo de. A musicalidade na educação infantil: teoria e prática para professores. São Paulo: Loyola, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

O ENSINO DA ARTE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CIBELE QUINTANA MELLO

RESUMO

É importante que o educador apresente obras de Arte e movimentos artísticos, deixando a criança livre para criar sua própria arte. Ele deve ser apenas o mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, propiciando situações que possam despertar o interesse da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil, Construção, Artes Visuais

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano de forma marcante, atualmente é preciso notar a importância da imagem na cultura. É vivenciando a Arte desde criança que a sociedade aprenderá a valorizar a sua cultura.

A escolha desse tema foi apresentar a grande influência na construção e formação da criança na medida em que desperta sua sensibilidade e contribui para que expressem seus conflitos e emoções.

O questionamento que norteia esse estudo investigou a relevância do trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil. O desenvolvimento artístico das crianças na Educação Infantil está repleto de ideias que revelam valores e significados.

Através disso, a arte representa um aprendizado artístico que proporcionará o desenvolvimento estético, criativo e expressivo da criança na Educação Infantil, auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetivo e social.

A ESCOLA E A ARTE

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

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

Para que isso ocorra, atualmente no Brasil, a Educação Formal Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (ciclos I e II), com duração de 09 anos, para alunos com idade entre 6 a 14 anos, aproximadamente, e o Ensino Médio, para alunos de 15 a 17 anos, em média.

A educação básica em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para o pleno convívio em sociedade. Além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência. Outro ponto fundamental da educação formal é preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos, Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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

Outro aspecto importante no que diz respeito à educação básica brasileira é afirmado por Libâneo (2006) que diz que a mesma está voltada à formação da personalidade do indivíduo. Isso envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, à

vontade, às convicções e aos princípios éticos e morais. A educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas sociais dos cidadãos, além da plena compreensão da cidadania como ativa participação social e política, assim como à compreensão de como se dá o pleno exercício de direitos e deveres políticos e civis.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) completam ao afirmar que a educação capacita o aluno a adotar atitudes de solidariedade e cooperação para com o próximo, repudiando a injustiça, valorizando o respeito ao outro e exigindo o mesmo respeito para si.

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

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

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

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

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1996).

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

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

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

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

Os desafios do currículo constam de maneira mais detalhada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O documento, elaborado em 1996 pelo Ministério da Educação e Cultura, trata-se de um referencial de qualidade para a educação fundamental brasileira de todo território nacional. Apesar de abranger todo país, o documento respeita a diversidade cultural e social de estados e municípios brasileiros, bem como a autonomia de professores e equipes pedagógicas, devendo, portanto, tornar-se um referencial para a educação. Além disso, o documento está situado historicamente e sua validade depende de estar de acordo com a realidade social, necessitando de avaliação e revisão constantes pelos órgãos competentes (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN's (1997), a instituição escolar, em uma perspectiva que busque a construção da cidadania, precisa assumir a valorização da cultura da comunidade na qual está inserida e, paralelamente, deve buscar ultrapassar seus muros, propiciando aos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais o acesso total ao saber constituído socialmente tanto da cultura nacional quanto daquela que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Assim,

[...] o desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. (BRASIL, 1997, p. 34).

É através do lúdico que a criança realiza a aprendizagem significativa. A ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na

família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vincos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.27-28).

Hoje o brincar e sua importância são aceitos por toda a sociedade e tem espaço garantido na educação, principalmente na Educação Infantil. No Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), a brincadeira é colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. Através do lúdico é possível a integração de várias dimensões da personalidade como afetiva, social, motora e cognitiva além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como coordenação, concentração, agilidade, etc.

Os jogos em épocas passadas eram utilizados nas escolas apenas como recreação e fora dela como lazer. Sabe-se, porém que, os jogos além de proporcionar prazer e alegria exercem também papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno quando aplicado adequadamente.

À medida que a escola dá oportunidade à criança de experimentar o concreto utilizando os jogos de maneira pedagógica, faz com que as experiências acumuladas lhe proporcionem a formação de conceitos como: semelhanças e diferenças, classificação, seriação e a partir desses conceitos tem condições de descrever, comparar e representar graficamente.

Segundo Modesto e Rubio (2014 p. 3-4)

A discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação vem se consolidando, pois as crianças apresentam nessas atividades grande capacidade de raciocinar e resolver situações-problemas. Brincadeira ou jogo em sala de aula são importantes para o desenvolvimento social, pois existem alunos com dificuldade no relacionamento, que gera insegurança ou medo de perguntar suas dúvidas ao professor, mas que com a aplicação das brincadeiras e jogos surge a oportunidade de socializar os alunos, a cooperação mútua, participação em equipe

na solução de situações- problemas propostas pelo professor oportunizando a troca de experiências entre os alunos e várias possibilidades para resolvê-los.

Teoricamente existe uma diferenciação entre o jogo e a brincadeira. Para Santos (2010 p. 16-17):

O jogo caracteriza-se por constituir-se de um sistema de regras, de uso de determinado tipo de objeto e também do contexto social em que se apresenta. Já o brinquedo, em contra posição ao jogo, não pressupõe a utilização de regras, enquanto objeto, é sempre um suporte para brincadeira, sendo que esta nada mais é do que o lúdico em ação.

Independente da discussão etimológica e das definições, a brincadeira é para a criança algo muito sério que muitas vezes lhe é negado ao sair da educação

infantil e ingressar nas series iniciais do ensino fundamental I, e mais ainda no ensino médio.

Em atividades em grupo a criança começa a estabelecer e construir regras estabelecidas por si e por um grupo resolvendo conflitos e hipóteses, e ao mesmo tempo desenvolvendo a capacidade de entender pontos de vistas diferentes A brincadeira constitui um incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades e à busca de novas explicações, pois, para as crianças, é sempre mais agradável trabalhar sobre situações imaginárias e hipotéticas, seguindo determinadas regras.

Os jogos e as brincadeiras são fontes de felicidade e prazer que se fundamentam no exercício da liberdade e, por isso, representam a conquista de quem pode sonhar sentir, decidir, arquitetar, aventurar e agir, com energia para superar os desafios da brincadeira, recriando o tempo, o lugar e os objetos.

Brincar é colocar a imaginação em ação. O bom jogo não é aquele que a criança pode dominar corretamente, o importante é que a criança possa jogar de maneira lógica e desafiadora, e que o jogo proporcione um contexto estimulador para suas atividades mentais e amplie sua capacidade de cooperação e libertação..

Nesse sentido, o lúdico tem caráter de liberdade e subversão da ordem que contrapõe a lógica da produtividade; indica pistas para definição

de papéis sociais e da cultura humana subjetiva. A ludicidade incentiva à criança criar imaginar e contribuir, considerar o brincar está contribuindo tanto para ensino aprendizagem quanto para a saúde e o equilíbrio social.

Os jogos e brincadeiras ajudam as crianças a vivenciarem regras onde aprendem a esperar sua vez, onde por meio dos jogos pode ser criar uma série de situações que envolvam equilíbrio e desafios culturais e corporais com uso de objetivos, obstáculos e alvos.

Muitas crianças possuem sérios problemas relacionados à aprendizagem da Matemática, principalmente quando entram no ensino fundamental ou mesmo no ensino médio. Entretanto esta se faz presente em todas as nossas atividades e também das crianças. Percebemos que quando pequenas possuem uma capacidade de raciocínio lógico muito grande, assim como criatividade e capacidade de resolver problemas.

Na educação infantil temos a possibilidade de, através do lúdico, ensinar matemática para as crianças, através de jogos e brincadeiras dinâmicos que despertem o prazer em aprender. É na educação infantil que a criança desperta para o mundo, absorvendo conhecimentos que serão levados pela vida toda.

Os conhecimentos matemáticos não podem ser encarados apenas como quantidades e cálculos. Eles estão além. Vivemos num mundo matemático, onde o raciocínio lógico e as estratégias são fundamentais. Assim, quanto mais cedo os conceitos matemáticos forem trabalhados, mais chances terão nossos alunos quando depararem-se com a matemática ao longo de seus estudos.

Estudamos durante o curso, a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e emocional as crianças. Sabemos que brincar é coisa muito séria, pois através das brincadeiras, a criança aprende. O trabalho pedagógico precisa valorizar o lúdico, principalmente na educação infantil.

Assim, para crianças de 4 e 5 anos propomos, por exemplo, a utilização dos Blocos Lógicos para que explorem e identifiquem objetos e figuras, tipos de contornos; desenho para representar a realidade no papel utilizando diferentes materiais como massa de modelar, lápis de cor, giz de cera; areia, argila; utilização do Tangran; construção de maquetes que

permite às crianças explorarem o espaço ao seu redor estabelecendo relações de contorno e vizinhança. Uma pesquisa de campo pode auxiliar na identificação de pontos de referência mentais.

Pesquisando pudemos descobrir que em atividades relativamente simples, as crianças podem aprender um número infinito de conceitos e conteúdos. Então, propomos três exercícios; um com os Blocos Lógicos, outro com o Tangran e um terceiro que envolve a construção de uma maquete.

Blocos Lógicos: - Roda de conversa com apresentação dos Blocos Lógicos para livre manuseio;

- Atividades com os Blocos Lógicos salientando as formas: quadrado, retângulos, triângulos e círculos e comparando com os diversos objetos presentes na sala de aula ou no parque, na casa dos alunos;

- Atividades com desenhos utilizando os mais diversos materiais, como massa de modelar, lápis de cor, giz de cera; areia, argila.

O Tangran

O Tangran é um quebra-cabeça chinês, de origem milenar. Existem várias lendas sobre sua origem. Uma delas conta que um chinês deixou cair no chão um pedaço de espelho quadrado, o qual se quebrou em sete pedaços. Para sua surpresa, com os cacos do espelho ele poderia dar origem a várias formas conhecidas, como animais, plantas, pessoas, objetos, letras, números, figuras geométricas, entre outras.

Outra diz que o Tangran se originou quando um homem tentava consertar os pedaços quebrados de um azulejo de porcelana. Independentemente de qual seja a verdadeira lenda, o Tangram é muito conhecido hoje em dia e também muito gostoso de brincar.

O objetivo desse jogo é utilizar as sete peças, sem sobreposição, para montar determinada figura.

Disponível em: www.klickeducacao.com.br/conteudo/.../0,6313,POR-1929-16168-,00.h. Acesso em: 23/mar/2019;

Construção de maquete: - Roda de conversa: passeio aos arredores

da escola;

- Autorização dos pais ou responsáveis para a saída;
- Passeio pela vizinhança da escola, observando-se os pontos de referência existentes;
- Construção da maquete utilizando materiais recicláveis.

Na educação infantil temos a possibilidade de, através do lúdico, ensinar matemática para as crianças, através de jogos e brincadeiras dinâmicos que despertem o prazer em aprender. É na educação infantil que a criança desperta para o mundo, absorvendo conhecimentos que serão levados pela vida toda.

Através do lúdico, o professor tem a possibilidade de incentivar seus alunos a serem mais autônomos. Entretanto toda atividade pedagógica precisa ser planejada e ter uma finalidade educativa, levando-se em conta sempre os conhecimentos que os alunos já possuem.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Os alunos e os educadores são sujeitos da aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível a interação entre eles, onde o principal produto seja o processo de criar e fazer juntos, estabelecendo uma parceria e convivência produtiva, pois é nessa parceria que acontece o desenvolvimento da criatividade.

O educador é mediador entre o conhecimento e o aluno e é sua atribuição reconhecer que é preciso que a criança tenha mais que contato com as Artes Visuais, é necessário que se aproprie delas, explore-as e produza-as de maneira significativa. Faz-se necessário sempre estimular os alunos a serem pesquisadores, despertando sua criatividade, incentivando habilidades como observar, imaginar, criar, sentir, ver, admirar.

Essa mediação do conhecimento não se dá somente através da linguagem oral, mas através de vários meios linguísticos e gestuais. Algumas linguagens que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem podem

ser destacadas: como a linguagem oral e escrita que tem grande importância na interação entre o aluno e o educador, a corporal que é através de gestos e posturas corporais, esse tipo de linguagem permite o aluno se expressar sobre o ambiente em que vive.

A linguagem visual também é uma forma muito importante de expressão e comunicação. Ela se manifesta através de desenhos, pinturas, esculturas, modelagens e tem grande significação, principalmente na Educação Infantil, período em que a criança busca na imaginação maneiras de se expressar.

Os educadores da Educação Infantil, muitas vezes, não dão o devido valor ao trabalho com as Artes Visuais dentro da sala de aula, usam as atividades artísticas apenas para acalmar o ambiente e as crianças, para decorar a sala de aula, para aprofundar mais sobre um determinado conteúdo e para seu próprio descanso, propondo aos alunos desenhos e pinturas que, depois, não são explorados.

As atividades artísticas devem ter maior relevância para o educador da Educação Infantil, deve haver uma interação entre ele e os alunos de forma prazerosa para que criem suas próprias produções. Entretanto, é preciso que se construa o ensino de métodos e técnicas para o uso do material e para o processo criativo, não deixando que a aula vire um momento de desordem e bagunça, e sim de aprendizado.

O professor deve provocar a atitude criadora do aluno, ser fomentador do pensamento, da sensibilidade, do questionamento, da construção de novas ideias, desafiando-o e provocando situações de criação. São diversas as técnicas de Artes Visuais usadas na Educação Infantil, todas trazem possibilidades para os alunos aumentarem seu potencial criador, para isso é preciso que o educador ofereça variados suportes e materiais como recurso de manipulação e expressão.

O desenho, a pintura e a colagem das crianças são marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário. São marcas pessoais. Portanto, é muito importante percebermos que cada criança tem um jeito próprio de se expressar: traços com mais vigor ou mais leves, ocupando o espaço todo ou apenas um cantinho, usando muitas

cores ou escolhendo apenas uma etc. Nós professores (as), que lidamos dia-a-dia (sic) com meninos e meninas e suas produções culturais, seremos capazes de reconhecer a produção de cada criança mesmo que não tenha nome escrito se possibilitarmos que os pequenos se expressem com autoria. (BRASIL, 2006, p.48).

A criação artística contribui para um processo de formação do aluno, para que construa um relacionamento interpessoal e também promova um domínio corporal. Desta forma, o fazer Arte vai além de simplesmente oferecer lápis, caneta, folha de papel, é preciso que o educador ofereça meios que estimule a criatividade e imaginação, por exemplo, com um pedaço de carvão ou um graveto é possível ter o mesmo resultado de um lápis. A criança, desta forma ao fazer Arte, conhece a si mesmo e o mundo que o cerca.

O educador deve propiciar aos alunos um ambiente adequado, com diversas superfícies, materiais e instrumentos, de forma que tenham contato com uma gama maior de possibilidades para se expressar. Com mais recursos e mais estímulos ele poderá conhecer novas técnicas, novos materiais, texturas, misturas de cores e tintas, desenvolvendo seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade.

É importante também, que esse ambiente ofereça condições favoráveis para os alunos, como comodidade e conforto, para que possam produzir com criatividade e autonomia seus trabalhos artísticos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

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

Desta forma, faz-se necessário criar situações no cotidiano escolar para a criança interessar-se pela Arte. Criando ambientes desafiadores, onde ela se sinta capaz de perceber seu potencial, reconhecer que tem

habilidades que ela própria não tinha conhecimento, se interessar pelas atividades artísticas e a praticá-las com prazer e divertimento.

Os diferentes materiais que são oferecidos para os alunos ao entrarem em contato com as práticas das Artes Visuais despertam seu imaginário, desta maneira ele usa sua fantasia e descobre várias maneiras de criar novas formas. A imaginação sustenta o raciocínio e o sentir dos jovens alunos, cria sonhos e fantasias, pois através dela a mente infantil percorre outros tempos e espaços. A Arte leva as crianças para outro mundo, com outras sensações e também outros sentimentos, ela mexe com a cognição e com o afeto das mesmas.

A didática usada no Ensino de Artes Visuais deve ser interessante, prazerosa e estimular a curiosidade da criança. O educador deve evitar repetição e atividades mecânicas em sua didática e mediar o processo de forma significativa. Deve promover oportunidades para o aluno manipular o material didático, pois dessa forma eles criam interesse em saber do que se trata, de que material é feito, tendo oportunidade de experimentá-lo e compreendê-lo.

A didática do ensino da Arte manifesta em geral em duas tendências uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos. Outra, que trata de atividades somente auto-estimulantes (sic). Ambas favorecem tipos de aprendizagem distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno. (BRASIL, 2000, p.94)

O material didático utilizado pelo educador é um apoio indispensável para um bom trabalho com Artes Visuais dentro da sala de aula. Esse material deve despertar a curiosidade dos alunos, provocar estímulos e interesse pelo assunto.

Os educadores devem oferecer diversas atividades artísticas em seu planejamento, que estimulem e despertem a criatividade do aluno, incluindo desenhar com lápis, giz de cera, caneta, pintar com diferentes tintas em diferentes superfícies, criar também obras tridimensionais.

Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com

tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146)

No espaço escolar, o aluno deverá ser incentivado a realizar variadas atividades artísticas, e para isso, o educador de Artes Visuais deve usar procedimentos que o façam construir habilidades para criar o próprio trabalho e também analisar e apreciar a produção dos colegas, da arte local e a do patrimônio artístico.

Ao apresentar um objeto de estudos para seus alunos ou uma obra de arte, o educador deve usar ações como apreciação, produção e também a contextualização, pois todas são importantes ao trabalhar com a Arte e não existe sequência correta dessas três ações, quanto mais variações da ordem, os alunos experienciarem, mais serão fortalecidos no processo criativo.

Ao proporcionar a apreciação de obras de Arte de diferentes artistas para os alunos, é importante que o educador argumente sob a relevância e valor histórico de cada uma, estimulando a autonomia da criança na apropriação artística cultural, criar oportunidade para falar o que vê e o que sente, despertando-lhe a curiosidade e sensibilidade. Assim, amplia-se o conhecimento cultural e artístico da criança.

A apropriação artístico-cultural das crianças tem o tempo e ritmo próprios; ocorre na medida em que estabelecem um diálogo direto com diferentes obras, acionando seus acervos, afetividade e cognição, possibilitando múltiplos olhares e sentidos. E será tão mais intensa quanto mais exercemos o papel de instigar sua curiosidade e provocar novas indagações. (BRASIL, 2006, p.26).

O educador deve estar atento e avaliar as capacidades artísticas dos

alunos. Em um curto espaço de tempo, a criança usa diferentes formas para desenhar um assunto de seu interesse e o professor deve atentar a essas mudanças e aos avanços no processo criativo. Com sua ajuda e seus comentários, os alunos dão forma a seus desenhos, ganham confiança com as sugestões e aprimoram suas produções.

O portfólio é uma técnica de avaliação e acompanhamento desse progresso, sendo utilizado para avaliar nos alunos o domínio das Artes Visuais e ajudar o educador a identificar interesses e estilos únicos em cada um, como desenhar a realidade ou trabalhar a imaginação. Segundo Krechevsky (2001, p.146): “O portfólio, incluindo as atividades estruturadas e os outros trabalhos produzidos na escola pela criança é o principal veículo de avaliação no domínio de artes visuais”

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

É necessário que o educador conheça o processo de desenvolvimento de cada criança e ofereça atividades que despertem a criatividade natural e inovadora que cada uma tem. Para que elas adquiram gosto pelo que fazem, o educador deve sempre estimulá-las, valorizando a produção de cada uma sem fazer comparações, pois cada uma tem características e habilidades diferentes.

Todas as crianças têm condições de se expressar através das linguagens visuais: cada uma do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções artísticas respeitadas e valorizadas. (BRASIL, 2006, p.33).

Faz-se necessário que o educador programe suas atividades de acordo com o tempo disponível, cada criança possui uma personalidade, assim cada um aprende no seu tempo certo, uns têm mais facilidade e desenvoltura para fazer as atividades outros são mais lentos, precisam de tempo mais prolongado. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) ao organizar o tempo, o educador pode

trabalhar da seguinte forma:

- Atividades permanentes: acontecem diariamente, na rotina das crianças, desenhar, pintar, modelar, colagens, são atividades muito usadas.
- Sequências de atividades: são atividades orientadas e planejadas pelo professor e tem como objetivo promover uma aprendizagem específica e bem definida
- Projetos: têm como objetivo um produto final e geram novas aprendizagens, envolve diferentes conteúdos, os projetos em Artes oferecem pesquisa para os professores e as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar e mediar as diferentes técnicas com os alunos como pintura, colagem, desenho, modelagem e outras o educador deve saber quais objetivos pretende alcançar em cada uma.

Ao possibilitar o contato dos alunos com a pintura, o educador poderá proporcionar uma boa percepção, pois se trata de uma atividade que estimula o potencial criador, e proporciona que o educando desenvolva a coordenação motora, por estar realizando vários movimentos e gestos com os diferentes materiais que lhe são oferecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Coleção Proinfantil**: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>>.
Acesso em: 25 abr.2019

.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v.3.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). **Curso de especialização em ensino de Artes Visuais**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores**.

Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRECHEVSKY, M. **Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 23/abr./2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13/04/2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 13/04/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de**

Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03/05/2019.

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *et al.* Nova Fronteira: São Paulo. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em: 27/abr./2019.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. **A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil.** Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em: www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf. Acesso em: 20/abr./2019

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. **A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança:** Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** A Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 - 2014

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula.** X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos.** Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SPODEK, B. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A LÍNGUA DE SINAIS

FELIPE ZUCULIN DA FONSECA

RESUMO

Como sabemos, existe uma luta histórica entre as comunidades surdas e a sociedade ouvinte, que, ao longo do tempo, muitas vezes excluiu pura e simplesmente ou pressionou as pessoas surdas a se integrarem à cultura dominante ouvinte por meio de métodos que podem limitar ou suprimir o desenvolvimento de sua identidade e de sua língua.

Palavras-chave: Surdez; Inclusão; Educação.

1 A SURDEZ

1.1 Concepção de surdez

Seria possível, então, desafiar essa visão e defender o respeito e a valorização da cultura e da língua próprias das pessoas surdas?

Partindo dessa premissa, encontramos em Oliver Sacks, em sua obra “Vendo Vozes” (1998), a abordagem da surdez não apenas como uma condição médica, mas como uma identidade cultural e linguística. Ele desafia a visão tradicional da surdez como uma deficiência limitante e que precisa ser corrigida e, em vez disso, destaca a riqueza da cultura surda e a importância da língua de sinais.

Desse modo, Sacks (1998) descreve a surdez como uma experiência diversa, em que as pessoas surdas podem se comunicar, interagir e formar comunidades vibrantes usando a língua de sinais. A língua de sinais passa a ser vista não simplesmente como uma tradução da língua falada, mas como uma língua completa e complexa por direito próprio, com sua gramática e expressividade próprias.

Temos, portanto, a partir das ideias de Sacks (1998), que a surdez não é apenas uma deficiência auditiva, mas uma condição humana, que tem em potência uma rica e diversa experiência, com sua própria língua e cultura.

1.2 Breve histórico da educação de surdos e da língua de sinais

A história do povo surdo remonta a época da Antiguidade e é marcada por altos e baixos, conquistas e perdas, mas não sem muitas lutas e resistências.

De acordo com Cristiane S. Rodrigues e Flávia Valente (2011), no Egito, as pessoas surdas eram adoradas como seres místicos, pois, de acordo com a crença, eram responsáveis pela mediação entre faraós e deuses. Já na Grécia Antiga, eram desprezadas e consideradas incompetentes e incapazes de participar ativamente da sociedade, principalmente por causa da dificuldade de comunicação, o que as levava a serem consideradas como “seres inferiores” ou “não-humanos” (Duarte *et al.*, 2013, p. 1717). Na Roma Antiga, de maneira semelhante, a ausência da audição e da fala era considerada uma imperfeição. Não sendo possível que essas pessoas servissem ao exército ou recebessem instrução nas escolas de Atenas, muitas eram “eliminadas” ou viviam como pessoas escravizadas (Duarte *et al.*, 2013, p. 1716). Para Aristóteles (384-322 a.C.), a audição era o sentido mais importante do corpo humano e por onde o aprendizado deveria “penetrar”. Assim, considerava que a pessoa surda era incapaz de aprender e que “os cegos eram mais inteligentes que os surdos” (Duarte *et al.*, 2013, p. 1717).

Por um extenso período, em várias regiões do mundo, as línguas de sinais foram proibidas. Conforme destacado por Samara Cruz e Doracina Araújo (2016), medidas extremas, como a amarração das mãos, eram empregadas para evitar que essas pessoas se comunicassem por meio de gestos ou sinais. A crença subjacente era de que, ao forçá-las a se oralizar, seriam induzidas a aprender a ler lábios e a falar, buscando, assim, integrá-las à cultura ouvinte.

Todo esse histórico demonstra, além de um profundo desrespeito pelas especificidades da pessoa surda, uma tentativa de dominação de uma cultura por outra, assim como afirma Silva (2014, p. 85): “A língua tem sido um dos elementos centrais desse processo – a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum”. Desse modo, percebemos como essas pessoas foram por muito tempo desconsideradas, tanto devido à falta de compreensão de suas

características e peculiaridades quanto em razão do preconceito, resultando na negação ou desconsideração de muitos de seus direitos.

Após o período do Renascimento e a chegada da Idade Moderna, a percepção e o entendimento da surdez saem da esfera religiosa e passam a ser vistos sob a perspectiva da razão, sendo analisados sob as ópticas médica e científica (Rodrigues; Valente, 2011). Assim, começam a surgir educadores que se propõem a ensinar as pessoas surdas a falar e a ler, como o padre católico Pedro Ponce de León (1520-1584), na Espanha, que se dedicou a educar filhos surdos de famílias nobres “para que pudessem ser reconhecidos como pessoas pela lei e herdar os títulos e a fortuna da família” (Sacks, 1998, p. 27).

De acordo com Madalena Klein (2001, p. 80), a primeira escola para surdos do mundo, conhecida como Instituto Nacional para Jovens Surdos de Paris (*Institut National de Jeunes Sourds de Paris*), foi fundada apenas em 1755, por Charles-Michel de l'Épée, na França. De l'Épée (1712-1789) foi um humanista e educador que se dedicou a trabalhar com surdos e percebeu que eles se comunicavam por gestos naturais, reconheceu a linguagem gestual natural das pessoas surdas e a transformou em uma língua estruturada, desenvolvendo, assim, a Língua de Sinais Francesa (LSF), que se tornou a base para muitas línguas de sinais no mundo.

É importante ressaltar que, de acordo com John V. Van Cleve (1993, p. 14), não foi De l'Épée quem criou a língua de sinais: ele a aprendeu com os surdos, aperfeiçoou-a de acordo com seu método e a aplicou no ensino de pessoas surdas em sua escola, o Instituto de Paris, tendo um papel crucial no desenvolvimento e na propagação dessa língua. Seu método enfatizava o uso e o ensino da língua de sinais como meio principal de comunicação e instrução das pessoas surdas e foi tão bem-sucedido “que De l'Épée conseguia educar alunos [surdos] às centenas” (Sacks, 1998, p. 38), conferindo a importância da escola de De l'Épée como pioneira na educação para surdos.

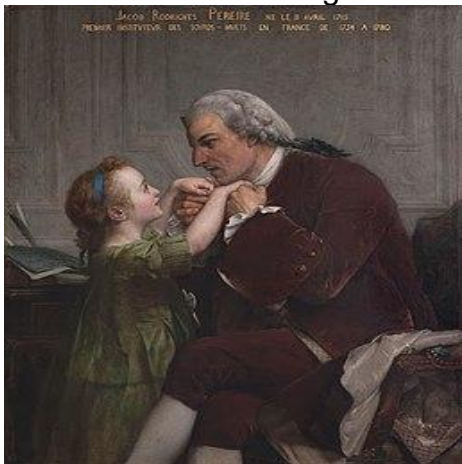
E então, associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler; e com isso, de um golpe, deu-lhes o acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo. O sistema de sinais “metódicos” de De l'Épée — uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais — permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e

escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação (Sacks, 1998, pp.30-31).

Por outro lado, conforme observado por Kaciana Rosa (2017), Jacob Rodrigues Pereira¹ (1715-1780), educador português nascido na Espanha, é reconhecido como uma figura influente na história da educação para surdos. Ao estabelecer residência em Paris, na França, em 1741, Pereira se dedicou à pesquisa e desenvolveu um método para ensinar a crianças surdas as letras do alfabeto e a articulação de algumas frases.

Essa técnica, desenvolvida pelo educador e inventor, ficou conhecida como o método da articulação. Consistindo no ensino aos surdos da fala por meio de movimentos dos lábios e da língua, Pereira enfatizava a importância da oralização e da integração dos surdos na sociedade ouvinte por meio da comunicação verbal. Com êxito ao possibilitar a comunicação de crianças surdas, Pereira apresentou repetidamente ao público os resultados de seu trabalho, que envolvia cerca de quinze alunos em sua escola. A partir de 1750, recebeu financiamento direto do rei da França para dar continuidade aos seus esforços (Rosa, 2017).

IMAGEM 1 – Jacob Rodrigues Pereira²



Fonte: Kaciana Rosa (2017, p. 29).

#ParaTodosVerem: pintura de Pereira vestindo roupas medievais vermelhas e peruca branca, sentado em uma poltrona, segurando as mãos de uma menina.

¹ Mais conhecido como Perèire.

² "Foto da capa do livro de Emilio Salgueiro: 'Jacob Rodrigues Pereira: homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França. Autoria desconhecida'. Nota-se, na fotografia, que Jacob Pereira leva a mão da menina até seu pescoço, na direção da garganta, para a percepção das vibrações causadas pelo som da voz" (Rosa, 2017, p. 29).

Para Sacks (1998), os métodos educacionais de Charles-Michel De l'Épée e Jacob Rodrigues Pereira, embora ambos tenham sido pioneiros na educação de surdos, eram distintos em suas abordagens e filosofias. Enquanto De l'Épée defendia o uso e o ensino da língua de sinais como uma língua natural e completa, Pereira buscava a oralização, tentando ensinar os surdos a reproduzir sons da fala para se integrarem à comunidade ouvinte. Essas abordagens diferentes refletem duas filosofias distintas sobre a melhor forma de educar e integrar os surdos na sociedade, destacando debates históricos sobre identidade, comunicação e educação dentro da comunidade surda e da sociedade em geral.

IMAGEM 2 – Charles-Michel De l'Épée



Fonte: Van Clev (1993, p. 18).

#ParaTodosVerem: pintura em preto e branco mostrando o rosto de De l'Épée, um homem idoso, calvo, com cabelos encaracolados brancos.

Edward Miner Gallaudet (1837-1917) foi outra figura fundamental no estabelecimento e desenvolvimento da educação para surdos durante o final do século XIX. No final da década de 1860, Gallaudet visitou escolas para surdos em 14 países da Europa e percebeu que as escolas que usavam a língua de sinais não só alcançavam resultados tão bons na articulação da fala quanto as escolas focadas apenas na oralização, como também obtinham melhores resultados na educação geral (Sacks, 1998, p. 39). Assim, passou a defender

que a língua de sinais poderia ser uma ferramenta fundamental para a educação de surdos, oferecendo uma base sólida para a instrução inicial, permitindo um acesso mais rápido ao conhecimento.

Também desempenhou um papel fundamental na fundação da primeira e única faculdade de ciências humanas exclusivamente para surdos no mundo, a Gallaudet University, situada nos Estados Unidos. Essa instituição recebeu o nome em homenagem a seu pai, Thomas Hopkins Gallaudet, outro educador notável no campo da educação para surdos (Sacks, 1998, p. 138). Dessa forma, Edward Gallaudet foi uma figura crucial na promoção da aceitação e da valorização da língua de sinais como uma ferramenta educacional essencial para a comunidade surda.

Esses eventos históricos foram fundamentais para o surgimento da educação formal para surdos e o reconhecimento da importância das línguas de sinais na comunicação e na educação dessa comunidade no Brasil e no mundo.

No Brasil, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) foi a primeira instituição especializada na educação de pessoas surdas. O INES tem uma história marcante, que remonta sua fundação em 1856, por iniciativa do imperador D. Pedro II e do professor surdo francês Eduard Huet, como um marco na educação de surdos no Brasil. Originalmente chamada de Collégio Nacional para Surdos-Mudos, a instituição foi fundamental para a promoção da educação e da inclusão dessas pessoas no país (Brasil, 2021).

Durante sua trajetória, o INES passou por transformações significativas, adaptando-se às mudanças sociais, culturais e educacionais. Ao longo do tempo, a instituição expandiu suas atividades para além do ensino, incorporando pesquisas, produção de materiais didáticos e formação de profissionais especializados em educação para surdos. Ao longo do século XX, o INES enfrentou desafios e avanços na concepção e prática pedagógica, especialmente com a disseminação da Libras como elemento central no processo educacional das pessoas surdas. A valorização da identidade cultural e linguística dessas pessoas tornou-se um dos pilares do trabalho do instituto (Brasil, 2021).

Atualmente, o instituto abrange desde a Educação Precoce (de recém-nascidos a três anos), a Educação Infantil até os níveis Fundamental e Médio, proporcionando uma base educacional sólida para os alunos surdos. É pioneiro

no Brasil e na América Latina por oferecer o Curso Bilíngue de Pedagogia, formando tanto profissionais surdos quanto ouvintes, além de ser um centro de referência na formação e qualificação de profissionais, oferecendo cursos de extensão, graduação e pós-graduação e fornecendo consultorias especializadas, contribuindo significativamente para a disseminação do conhecimento na área da surdez e na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Ainda hoje, o INES continua desempenhando um papel crucial na promoção da educação inclusiva e na defesa dos direitos das pessoas surdas no Brasil. A instituição busca adaptar-se às novas tecnologias, metodologias e demandas sociais, sempre com o compromisso de oferecer uma educação de qualidade e promover a inclusão plena do surdo na sociedade brasileira.

1.2.1 Língua Brasileira de Sinais – Libras

A Libras surgiu como uma possibilidade para a comunicação e a interação de pessoas surdas com o mundo. Hoje é reconhecida como a língua materna da comunidade surda brasileira e considerada a maneira como se comunicam, expressam, interagem e pensam por meio da modalidade visual-espacial. A promoção da língua de sinais como meio primário de comunicação e educação é essencial para garantir direitos linguísticos e proporcionar uma educação inclusiva, respeitando a identidade e as necessidades da comunidade surda.

A Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Libras como uma língua oficial e o meio legal de comunicação e expressão do povo surdo, define Libras como:

(...) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, Art. 1º, Parágrafo Único).

Importante ressaltar, como destaca Audrei Gesser (2020), que a língua de sinais não é universal, pois cada país adota uma língua de sinais própria (no caso do Brasil, a Libras – acrônimo de Língua Brasileira de Sinais – e dos Estados Unidos, a ASL – sigla de *American Sign Language*). Também não é uma

versão sinalizada da referida língua oral, mas totalmente autônoma e independente e, assim como as línguas orais, possui uma estrutura bem-organizada e gramática própria, sendo tão complexa e sofisticada quanto elas, assumindo a categoria de língua e não de linguagem (Gesser, 2020).

Na década de 1980, a comunidade surda deu início a um movimento pela aprovação de uma língua de sinais que pudesse atender às suas necessidades de comunicação e que respeitasse as suas características visuais. Mas foi somente em 24 de abril de 2002, com a aprovação da Lei n.º 10.436, que a Libras foi oficializada e passou a ser reconhecida como uma língua própria de comunidades surdas do Brasil. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, que estabeleceu políticas de inclusão e acessibilidade para surdos no país, reconhecendo a Libras também como disciplina curricular.

O INES desempenhou um papel significativo na criação e no desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que teve sua origem e evolução influenciada pela chegada da língua de sinais francesa ao Brasil no século XIX. De acordo com Cristiane S. Rodrigues e Flávia Valente (2011), durante a fundação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos, foram trazidos métodos educacionais baseados principalmente na Língua de Sinais Francesa (LSF) desenvolvida por De l'Épée. Essa língua de sinais foi difundida e adaptada pelos educadores do instituto no Brasil, influenciando diretamente a formação da Libras.

Ao longo de muito tempo, o INES assumiu um papel singular como a única instituição de educação para surdos, não apenas no Brasil, mas também em nações vizinhas. Essa posição levou o Instituto a atrair alunos de todo o território brasileiro e até mesmo de outros países, consolidando-se como uma referência em questões relacionadas à educação, formação profissional e integração social dos surdos. Assim, a língua de sinais utilizada no instituto ganhou projeção em todo o país graças aos alunos que, ao término de seus estudos, retornavam aos seus estados de origem (Brasil, 2021).

Para a maioria das pessoas surdas, a língua de sinais é considerada libertadora, uma vez que permite acesso a uma infinidade de informações e fatos históricos que até então lhes era impossível acessar, assim como também permite a interação por meio da conversação entre dois ou mais indivíduos, surdos ou não, como descrito por Oliver Sacks (1998, p. 33):

Nada é mais prodigioso, ou mais digno de celebração, do que algo que liberta as capacidades de uma pessoa e lhe permite crescer e pensar, e ninguém louva ou descreve isso com mais fervor e eloquência do que os mudos subitamente libertados como Pierre Desloges: “A língua [de sinais] que usamos entre nós, sendo uma imagem fiel do objeto expresso, é singularmente apropriada para tornar nossas ideias acuradas e para ampliar nossa compreensão, obrigando-nos a adquirir o hábito da observação e análise constantes. Essa língua é vívida; retrata sentimentos e desenvolve a imaginação. Nenhuma outra língua é mais adequada para transmitir emoções fortes e intensas” (Lane, 1984³, p. 37).

Assim, fomentar e respaldar a educação de surdos por meio da língua de sinais é crucial por diversas razões, sendo a principal delas o fato de que a língua de sinais é a língua natural das pessoas surdas. O ensino por meio dela propicia uma comunicação mais assertiva e natural, possibilitando que os surdos se expressem plenamente, compreendam e participem ativamente da sociedade.

Outro fator importante a ser destacado é que a aquisição da língua de sinais desde cedo favorece o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas. Isso promove a compreensão do mundo, facilita a aprendizagem e fortalece o raciocínio e a expressão. Além disso, a língua de sinais se torna um componente essencial na constituição da identidade cultural surda. Ao aprender e usar a língua de sinais, as pessoas surdas se conectam à sua comunidade, fortalecendo o senso de pertencimento e valorizando sua cultura e história.

Nas escolas, a educação em língua de sinais promove a inclusão efetiva dos surdos na sociedade e permite que eles participem ativamente do processo educacional, no trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana, sem a necessidade de se conformarem a um padrão auditivo. Assim, reconhecer a língua de sinais como uma língua legítima e igualmente valiosa à língua falada é um passo crucial para o respeito à diversidade linguística e para combater preconceitos e estigmas associados à surdez.

A Libras, portanto, desempenha um papel crucial na educação de pessoas surdas, não apenas como um meio de comunicação, mas como uma

³ LANE, Harlan (ed.). **The deaf experience: classics in language and education**. Trad. Franklin Philip. Cambridge, Mass.: London, Harvard University Press, 1984.

ferramenta vital para sua inclusão, desenvolvimento pessoal, acesso à informação e participação plena na sociedade.

1.2.2 Identidades culturais surdas

Identidades culturais representam os elementos da nossa identidade que emergem da nossa ligação e do nosso envolvimento com uma variedade de culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, principalmente, nacionais, como explica Stuart Hall (2020). Elas são construções dinâmicas que se relacionam com as múltiplas esferas culturais às quais estamos conectados e refletem nossas experiências, interações e influências recebidas de diferentes contextos culturais, moldando nossa forma de ver o mundo, nossas crenças, valores e práticas.

Gladis Perlin (2001) aborda as identidades surdas a partir de uma perspectiva sociocultural. A autora considera a língua de sinais como elemento fundamental na constituição dessas identidades e enfatiza que são formadas, em grande parte, pela experiência compartilhada da língua de sinais, bem como pela participação na cultura e na comunidade surda. Assim, a língua de sinais e as experiências linguísticas e culturais compartilhadas pelos membros dessa comunidade são os principais fatores que mostram o surgimento das identidades culturais surdas.

Karin Strobel (2020, p. 53) corrobora essa afirmação ao destacar que:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Perlin (2001) ressalta, ainda, que a língua de sinais representa o ponto de partida para a construção dessas identidades, pois é por meio dessa língua que os indivíduos surdos se comunicam e se expressam e edificam suas relações sociais, culturais e identitárias. A autora ressalta a relevância dessa língua como componente central na formação da identidade cultural surda, argumentando que a língua de sinais não é meramente um meio de comunicação, mas um elemento intrínseco à identidade e à cultura surda.

Dessa maneira, de acordo com Perlin (2001), as identidades culturais surdas podem ser classificadas em cinco categorias:

1. **Identidades surdas:** são pessoas surdas imersas na comunidade e na cultura surda e que realmente fazem uso da experiência visual. Trata-se de uma “identidade fortemente centrada no ser surdo, a identidade política surda. (...) É a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais” (Perlin, 2001, p. 63).
2. **Identidades surdas híbridas:** são pessoas surdas que nasceram ouvintes, viveram a experiência da audição e conhecem a estrutura do português falado. De acordo com Perlin (2001), essa identidade implica pensar em português, mas depender da língua de sinais para se comunicar, o que significa “ter sempre presente as duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas” (Perlin, 2001, p. 64).
3. **Identidades surdas de transição:** são pessoas que nasceram surdas em famílias de ouvintes e que, por muito tempo, foram mantidas afastadas da comunidade e da cultura surda, sendo obrigadas a viver sob a hegemônica experiência ouvinte, mas que, em determinado momento de suas vidas, encontraram-se com a comunidade surda e estão passando pela “des-ouvintização”, como nomeia a autora.
4. **Identidade surda incompleta:** são pessoas surdas que vivem sob uma condição ouvintista, na maioria dos casos porque são reprimidas pela família e/ou por outras pessoas do seu convívio e impossibilitadas de adentrarem a cultura surda.
5. **Identidades surdas flutuantes:** são pessoas surdas que não têm compromisso com a comunidade surda. Essas pessoas, muitas vezes, são conscientes de sua surdez, mas determinam seus comportamentos a partir da hegemonia dos ouvintes, devido às imposições da sociedade. “É o sujeito surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo, não centradas, fragmentadas” (Perlin, 2001, p. 66).

Temos, portanto, que as identidades culturais surdas são fortemente influenciadas pela comunidade surda, pela cultura surda, pela história, pela língua de sinais e pelas experiências compartilhadas de opressão, resistência e luta por reconhecimento e direitos. A autora ressalta a importância de reconhecer a cultura surda como uma cultura legítima, com seus próprios valores, normas, expressões artísticas, histórias e tradições, oferecendo uma compreensão ampla e inclusiva das identidades dos indivíduos surdos.

1.2.3 Lutas e conquistas

Sem dúvida, a comunidade surda enfrentou uma longa e árdua luta para conquistar os direitos e o reconhecimento que têm hoje. Ao longo da história, as pessoas surdas foram frequentemente marginalizadas e privadas de oportunidades por causa das barreiras linguísticas, sociais e culturais.

No Brasil, o movimento surdo desempenhou um papel vital na conquista do reconhecimento dos direitos da pessoa surda, da Libras como língua oficial, na exigência de intérpretes em espaços educacionais e públicos e na promoção de políticas que garantam a inclusão e o acesso das pessoas surdas.

Essa jornada ainda está em curso, pois, apesar dos avanços, existem desafios persistentes na implementação efetiva dos direitos surdos. A luta por igualdade de oportunidades, acesso à informação, educação de qualidade e participação plena na sociedade continua sendo uma busca constante para a comunidade surda ao redor do mundo.

1.2.3.1 *Nada sobre nós, sem nós*

A expressão "Nada sobre nós, sem nós" é um lema fundamental na luta pelos direitos e inclusão da comunidade surda. Ela representa a ideia de que as decisões que afetam as vidas das pessoas surdas devem incluir a participação ativa e direta dessas pessoas. Em essência, significa que qualquer política, lei, projeto ou discussão relacionada à comunidade surda deve envolver a presença e a voz das próprias pessoas surdas.

De acordo com Romeu K. Sassaki (2007a), acredita-se que a origem dessa frase remonta ao movimento de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, por volta dos anos 1980, em virtude do Ano Internacional da Pessoa Deficiente⁴, por iniciativa de William Rowland, notável ativista negro com deficiência ligado à organização não-governamental Pessoas com deficiência da África do Sul (Disabled People South Africa – DPSA). No entanto, seu uso se tornou especialmente significativo dentro da comunidade surda, refletindo a necessidade de inclusão, respeito e reconhecimento da autonomia dos surdos em decisões que moldam suas vidas. Assim, “na essência do lema NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS está presente o conceito de PARTICIPAÇÃO PLENA das pessoas com deficiência” (Sassaki, 2007a, p. 8, grifos do autor).

O lema "Nada sobre nós, sem nós" tem suas raízes na ideia de que as pessoas com deficiência não são simples receptoras passivas, mas participantes ativas e geradoras de valor na sociedade. Porém, até que se chegasse a esse conceito, muitos enfrentamentos por parte das pessoas com deficiência foram necessários. Um dos episódios mais marcantes e que pode ser considerado como o ponto de partida da luta pelos direitos das pessoas com deficiência se deu nos anos 1930, quando um grupo composto por cerca de 300 pessoas com deficiência física protestou contra a marcação discriminatória de "DF", que significava “Deficiente Físico”, em suas fichas de emprego, chamando a atenção da sociedade estadunidense para a causa e resultando na conquista de milhares de empregos em todo o país para pessoas com deficiência.

Durante muitos anos, a sociedade excluiu e subjugou as pessoas com deficiência que, em sua grande maioria, não tinham voz ou poder de decisão sobre suas próprias vidas, chegando a ser tratadas como beneficiárias de atos de caridade até meados da década de 1960, impossibilitando um tratamento com base no princípio de equidade⁵. A Declaração dos Direitos das Pessoas

⁴ O Ano Internacional da Pessoa Deficiente foi designado pela ONU em 1981 para aumentar a conscientização sobre questões relacionadas à deficiência e promover a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência em todo o mundo. O Brasil participou ativamente desse evento, promovendo campanhas de conscientização, eventos educacionais e iniciativas para destacar os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, visando melhorar suas condições de vida e promover a inclusão social, além de empenhar esforços para implementar políticas públicas e legislação voltada para os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 1981).

⁵ De acordo com o Currículo da Cidade: Ensino Médio (São Paulo, 2021), “o conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente à humanidade, ao mesmo tempo em

Deficientes⁶, datada de 9 de dezembro de 1975 pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi um marco, enfatizando a necessidade de consultar e incluir organizações de pessoas com deficiência em assuntos relacionados aos seus próprios direitos.

Desde então, muita coisa mudou, mas ainda estamos longe de alcançar o ideal de inclusão desejado. Apesar dos avanços, persistem desafios significativos. Sassaki (2007a), em seus escritos, ressalta como o lema "Nada sobre nós, sem nós" tem sido adotado por organizações de pessoas com deficiência em todo o mundo, tanto em países desenvolvidos quanto em nações em desenvolvimento, refletindo a demanda crescente para que as pessoas com deficiência sejam ouvidas e tenham participação ativa em decisões que afetam diretamente suas vidas.

A esse respeito, Tom Shakespeare se posicionou da seguinte maneira na Conferência Nacional "Deficiência com Atitude", realizada na Austrália, em 2001:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós (Shakespeare, 2001 *apud* Sassaki, 2007b, p. 20).

Dessa maneira, o lema "Nada Sobre Nós, Sem Nós" ressoa profundamente no contexto da surdez. Reconhecer a expertise e a autoridade das pessoas com deficiência é crucial, especialmente quando se considera a comunidade surda. Esse movimento implica não apenas ser ouvido, mas de ter voz ativa e determinante. Ele encapsula a essência da experiência surda, transmitindo a realidade, os desafios e as necessidades específicas dessa comunidade de forma direta e autêntica.

que desnaturaliza as desigualdades". Nesse sentido, Prandini (2019, p. 51) esclarece que "tratar uma pessoa com equidade, ou de maneira equânime, refere-se a ser ético, justo em relação a igualdade de direitos em relação aos demais, (...) considerando cada caso de acordo com sua singularidade".

⁶ Resolução aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 09/12/1975, em New York. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

É sobre ter o direito inalienável de influenciar as decisões que moldam suas vidas, seja na educação, na política, na tecnologia ou em qualquer esfera que impacte diretamente os surdos. Essa expressão é um chamado à ação para garantir que as vozes dos surdos sejam não apenas ouvidas, mas consideradas como a autoridade máxima no que diz respeito às suas próprias experiências.

Assim como o movimento das pessoas com deficiência busca falar por si mesmo, o lema "Nada Sobre Nós, Sem Nós" representa o empoderamento e a autodeterminação da comunidade surda. É um lembrete poderoso de que a verdadeira compreensão, inclusão e respeito só podem ser alcançados quando as vozes surdas são não apenas reconhecidas, mas centrais nas discussões e decisões que afetam suas vidas.

1.2.3.2 Legislações – a busca pela garantia de direitos

No Brasil, as legislações publicadas a partir da década de 1990 tiveram um papel crucial na garantia dos direitos das pessoas surdas, contribuindo significativamente para sua inclusão e reconhecimento. De acordo com Carline Borges (2020), muitos movimentos favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares foram fortalecidos nessa época, a partir da publicação de legislações que regulamentavam a universalização do acesso à educação.

Vejamos, a seguir, um breve histórico das principais leis que foram aprovadas a partir dos anos 1990, buscando a garantia de direitos para esse público, no Brasil e no mundo:

- **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 5 a 9 de março de 1990:** Conhecida como “Conferência de Jomtien”, ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Apresentou um “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (Unesco, 1990). Versava principalmente sobre instrumentos e conteúdos essenciais para a aprendizagem e necessários para o pleno desenvolvimento das potencialidades de todos, visando a participação plena, a melhoria da qualidade de vida e a expansão das oportunidades de trabalho e continuidade da aprendizagem.

- **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, de 07 a 10 de junho de 1994:** Reafirma o direito de todos à educação, defendendo o princípio da educação inclusiva e orientando que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais devem ser admitidos em escolas regulares.
- **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No capítulo dedicado à Educação Especial, foi incluído, em 2021, um novo capítulo dedicado à Educação bilíngue para surdos (Lei n.º 14.191/2021). Aborda diversas questões que foram de extrema importância para a efetivação da Educação Especial no país, como a integração dos estudantes com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento nas turmas regulares, a garantia do atendimento educacional especializado a esse público pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado.
- **Lei n.º 10.098, de 19 de janeiro de 2000:** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e obstáculos em diversos âmbitos. O Art. 18 prevê a implementação de profissionais habilitados e intérpretes para atender aos estudantes surdos e cegos e eliminar as barreiras na comunicação da pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.
- **Lei n.º 10.436, de abril de 2002:** Essa lei reconhece a Libras como uma língua oficial do país e estabelece a obrigatoriedade do ensino de Libras nas escolas e universidades, além de determinar a presença de intérpretes de Libras em instituições de ensino e em eventos públicos.
- **Lei n.º 10.845, de 5 de março de 2004:** Garante o progressivo acesso de estudantes com deficiência, inclusive surdos, ao ensino regular e às classes comuns.
- **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005:** Regulamenta as práticas sociais previstas na Lei n.º 10.436, de abril de 2002, e no Art.

18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Destacam-se, no capítulo V do decreto, os seguintes pontos: Garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; Promoção de cursos de formação de professores; Oferta do ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos; Atendimento educacional especializado; Apoio ao uso e à difusão da Libras e adoção de mecanismos de avaliação específica; Desenvolvimento de mecanismos alternativos de avaliação; Disposição de equipamentos e recursos didáticos; e Acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. Além disso, o Decreto estabelece como essas questões devem ser tratadas, deixando claro o papel de cada instituição e dos agentes envolvidos nelas.

- **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 13 de dezembro de 2006:** Reunião da Assembleia Geral da ONU em celebração ao Dia Internacional dos Direitos Humanos importante para a comunidade surda ao assegurar o acesso à aprendizagem da língua de sinais, promover a valorização da identidade linguística das pessoas surdas, garantir que a educação para crianças cegas, surdocegas e surdas fosse ministrada nas línguas e meios de comunicação mais adequados, além de estabelecer o direito dessas pessoas à igualdade de oportunidades, reconhecendo e apoiando sua identidade cultural e linguística específica, incluindo o uso das línguas de sinais e a preservação da cultura surda.
- **Lei n.º 11.796, de 29 de outubro de 2008:** Estabelece o dia 26 de setembro como Dia Nacional do Surdo.
- **Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010:** Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Trata-se de uma conquista da comunidade surda, uma vez que essa é sua primeira língua. Graças à atuação desses profissionais em diversas esferas, como a midiática, amplia-se a acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva.
- **Lei n.º 13.055, de 22 de dezembro de 2014:** Institui o dia 24 de abril o Dia Nacional da Língua de Sinais (Libras).

- **Lei Federal n.º 13.146, de 6 de julho de 2015:** É a Lei Brasileira de Inclusão e assegura um sistema educacional inclusivo, que respeita as características, os interesses e as necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência. Assim, contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades.
- **Lei n.º 14.191, de 03 de agosto de 2021:** Altera a LDB, incluindo o capítulo V-A ao seu texto original, em que a educação bilíngue para surdos é apresentada como uma modalidade da educação escolar, oferecida em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, a partir da Educação Infantil e estendida ao longo de toda a vida, com o intuito de atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, além de exigir que os sistemas de ensino assegurem a esse público professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas legislações têm sido fundamentais para promover a inclusão social, educacional e laboral das pessoas surdas no Brasil. Elas reconhecem a importância da língua de sinais, promovem a acessibilidade e reforçam o direito à educação e à participação plena na sociedade. No entanto, desafios ainda persistem na efetiva implementação dessas leis em diversos contextos, exigindo um contínuo esforço para garantir a plena aplicação e o cumprimento dos direitos das pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

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

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

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

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.796, de 29 de outubro de 2008**. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Brasília, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ESTUDO INVESTIGATIVO E CRIAÇÃO DE HIPÓTESES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS A PARTIR DA BNCC

GABRIELA QUARESMA ROCHA

Resumo

O presente artigo analisa o papel do estudo investigativo e da criação de hipóteses na Educação Infantil, considerando os princípios e direitos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A investigação é entendida como uma prática pedagógica que favorece o protagonismo infantil e a construção ativa do conhecimento. O texto discute fundamentos teóricos, estratégias práticas e desafios para implementação dessa abordagem na rotina da Educação Infantil, com base em experiências e propostas que valorizam a escuta, a curiosidade e a imaginação das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil; estudo investigativo; hipóteses; BNCC; protagonismo infantil.

1. Introdução

Na Educação Infantil, a criança é reconhecida como sujeito histórico e social, potente e capaz de construir saberes. A BNCC (2017) reforça esse entendimento ao estabelecer direitos de aprendizagem que valorizam a escuta, o brincar, a participação e a expressão. Neste contexto, o estudo investigativo e a criação de hipóteses emergem como ferramentas pedagógicas essenciais para promover o pensamento crítico, a autonomia e a curiosidade científica desde os primeiros anos de vida.

2. Fundamentos Teóricos: Crianças como investigadoras

Autores como Malaguzzi (1999), Vygotsky (1987) e Piaget (1975) sustentam que a aprendizagem infantil se dá pela ação, pela experimentação e pelas interações

com o meio e com os outros. Malaguzzi, ao falar das "cem linguagens da criança", defende que os pequenos expressam suas hipóteses por meio da arte, do corpo, da fala e do brincar simbólico.

Vygotsky aponta que o desenvolvimento do pensamento lógico e da imaginação tem início na infância e é potencializado pelas interações sociais. Já Piaget vê a criança como um cientista ativo, que formula e testa hipóteses continuamente no processo de assimilação e acomodação.

3. A BNCC e a Investigação na Educação Infantil

A BNCC propõe seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Destaca também cinco campos de experiência: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em todos esses campos, é possível desenvolver práticas investigativas. No campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", por exemplo, a criança é incentivada a levantar questões e hipóteses sobre fenômenos naturais e sociais, como: "Por que a água desaparece?" ou "Para onde vai o sol à noite?"

Além do campo "*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*", onde a investigação surge de forma evidente por meio de questionamentos sobre o mundo natural e social, todos os outros campos de experiência da BNCC também oferecem possibilidades ricas para o desenvolvimento de práticas investigativas na Educação Infantil. A seguir, exploram-se exemplos práticos em cada um desses campos:

3.1. O eu, o outro e o nós

Neste campo, a investigação pode partir das relações interpessoais e da identidade. As crianças exploram quem são, quem são os outros e como convivem em sociedade.

Exemplos:

- *“Por que usamos nomes diferentes?”*

As crianças podem entrevistar familiares e colegas para descobrir a origem e o significado de seus nomes, investigando suas histórias e tradições culturais.

- *“O que é justo e injusto?”*

A partir de conflitos cotidianos, o grupo pode refletir sobre regras de convivência, promovendo a escuta ativa e o pensamento ético.

3.2. Corpo, gestos e movimentos

A investigação aqui se relaciona à descoberta das potencialidades do próprio corpo e à experimentação do movimento.

Exemplos:

- *“Como nosso corpo se movimenta quando estamos felizes?”*

As crianças podem observar e representar, com desenhos ou dramatizações, como diferentes emoções se expressam corporalmente.

- *“Quanto pulos cabem no pátio?”*

Atividades de contagem e comparação de movimentos permitem que as crianças explorem espaço, tempo e resistência física, de maneira lúdica.

3.3. Traços, sons, cores e formas

Este campo favorece a investigação estética e sensorial por meio de múltiplas linguagens, como o desenho, a música e a modelagem.

Exemplos:

- *“O que acontece quando misturamos as cores?”*

Propostas com tintas, lápis ou elementos naturais (terra, folhas, flores) permitem que as crianças descubram novas cores e texturas.

- *“Como os sons mudam com os materiais?”*

A construção de instrumentos com objetos recicláveis permite experimentar timbres e intensidades, explorando noções de acústica de forma espontânea.

3.4. Escuta, fala, pensamento e imaginação

Neste campo, a investigação surge a partir da linguagem oral, da escuta ativa e da imaginação criadora.

Exemplos:

- *“E se os animais falassem?”*

Através da escuta de histórias e da criação de narrativas, as crianças podem imaginar diferentes realidades, exercitando a criatividade e a argumentação.

- *“Como posso contar minha história?”*

Propostas de autobiografias orais, rodas de conversa e registros em desenhos incentivam a expressão de pensamentos, memórias e hipóteses sobre si e o mundo.

4. Hipóteses na Infância: Um Pensamento em Formação

As hipóteses infantis não seguem a lógica adulta, mas possuem coerência dentro do universo simbólico das crianças. Uma hipótese como “a lua me segue porque ela gosta de mim” revela o início da elaboração de raciocínios causais e relações com o mundo.

Ao valorizar essas hipóteses, o educador amplia o campo de investigação e possibilita à criança testar ideias, experimentar soluções e reformular conceitos. Isso exige uma escuta atenta e um ambiente rico em materiais e possibilidades.

5. Estratégias para Promover o Estudo Investigativo

Algumas práticas pedagógicas eficazes para inserir a investigação e a formulação de hipóteses na Educação Infantil incluem:

- Rodas de conversa investigativas: espaço para as crianças expressarem perguntas e hipóteses.

Projetos de pesquisa: propostas que partem do interesse infantil, como “de onde vem a chuva?” ou “como vivem os insetos?”

Exploração de materiais: caixas sensoriais, experimentações com água, terra, sementes, etc.

Documentação pedagógica: registros escritos, fotográficos e em vídeo das hipóteses e descobertas das crianças.

Ateliês criativos: espaços onde hipóteses ganham forma em desenhos, maquetes, dramatizações e colagens.

6. O Papel do Professor na Investigação

O educador é mediador do processo investigativo. É sua função provocar, ampliar, registrar e valorizar as hipóteses infantis. Isso exige formação continuada e sensibilidade para escutar, interpretar e transformar as ideias das crianças em trilhas pedagógicas.

É necessário também planejar ambientes que estimulem a curiosidade, como por exemplo, cantinhos da natureza, experimentações com luz e sombra, materiais não estruturados e propostas abertas à exploração.

7. Estudo de Caso: Hipóteses sobre a Germinação

Em um grupo de crianças de 4 anos, foi proposto o plantio de feijões em algodão. Antes da experiência, perguntou-se: “O que você acha que vai acontecer com o feijão?” Surgiram hipóteses como: “Vai virar uma árvore!”, “Vai crescer se eu cantar pra ele”, “Ele precisa dormir no escuro”.

Durante duas semanas, observações e registros foram feitos diariamente. As hipóteses foram reformuladas à medida que as mudanças ocorriam. Ao final, as crianças criaram um painel ilustrado com o ciclo de crescimento, mostrando grande apropriação do conteúdo por meio de linguagem própria.

8. Desafios e Possibilidades

Entre os desafios para inserir práticas investigativas na Educação Infantil, destacam-se: a visão adultocêntrica que subestima a capacidade da criança, a pressão por resultados e o currículo engessado.

No entanto, há também inúmeras possibilidades: a BNCC abre caminhos para práticas mais livres e autorais; as formações continuadas têm valorizado escuta e documentação; e muitas redes públicas têm investido em projetos investigativos e espaços pedagógicos inovadores.

9. Considerações Finais

A investigação e a criação de hipóteses não apenas são possíveis na Educação Infantil como são desejáveis e necessárias. Essas práticas respeitam a natureza curiosa da infância, promovem aprendizagens significativas e estão alinhadas com os direitos de aprendizagem da BNCC. Cabe aos educadores, gestores e formadores criar condições para que a escola se torne um verdadeiro espaço de pesquisa e encantamento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROCHA, Eloisa Acires da. Educação Infantil: as múltiplas linguagens da criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

INTERVENÇÕES COLABORATIVAS ENTRE PROFESSORES E TERAPEUTAS: A CORRESPONSABILIDADE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO NA ESCOLA INCLUSIVA PÚBLICA

IVANICE BORGES DA SILVA⁷

RESUMO

A inclusão escolar de estudantes da Educação Especial, especificamente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demanda uma atuação articulada entre os setores da educação e da saúde, de modo a garantir práticas pedagógicas integradas. Este artigo discute a relevância das intervenções colaborativas entre professores e terapeutas no contexto da escola pública inclusiva, evidenciando como essa parceria potencializa o desenvolvimento integral dos estudantes. A partir de referenciais teóricos contemporâneos e da legislação vigente, defende-se que a aprendizagem está profundamente vinculada ao bem-estar físico, emocional e cognitivo, sendo as terapias, como fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicoterapia, elementos fundamentais no fortalecimento da autonomia e da participação escolar. O texto analisa ainda a oferta pública desses serviços no município de São Paulo, destacando experiências como os Centros Especializados em Reabilitação (CERs) e o Centro TEA Paulista. Ao abordar os desafios e possibilidades da intersetorialidade, a reflexão proposta enfatiza a corresponsabilidade dos profissionais envolvidos e a importância de uma atuação em rede que respeite as singularidades dos estudantes, visando a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Especial; Saúde e Educação; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação inclusiva está firmemente estabelecida como um princípio fundamental na Constituição Federal de 1988, reforçada por marcos legais posteriores, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

⁷ Graduação em Letras pela Faculdades Integradas de Ribeirão Pires - FIRP (2009). Especialista em Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual pela Universidade Teresa D'Ávila - UNIFATEA (2021). Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (2025). Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Língua Portuguesa na Prefeitura de São Paulo.

Deficiência (BRASIL, 2015). Esta base normativa assegura o acesso dos estudantes com deficiência ao sistema educacional regular, como também exige que a oferta educacional seja equitativa, respeitando as especificidades e promovendo o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

A Constituição Federativa determina no artigo 208 inciso III que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No entanto, para que esse direito constitucional se concretize em práticas efetivas e significativas, torna-se imprescindível a articulação intersetorial, especialmente entre os campos da educação e da saúde, de modo a assegurar um atendimento integral e contextualizado.

A escola pública, enquanto espaço privilegiado de convivência social e aprendizagem, deve estar apta e estruturada para acolher todos os estudantes, destacamos aqui aqueles que necessitam de atendimentos terapêuticos especializados, proporcionando condições para que possam exercer sua cidadania plena.

Neste contexto, a compreensão da aprendizagem como um fenômeno complexo e multifatorial evidencia que seu processo não ocorre isoladamente no âmbito cognitivo, mas está intrinsecamente relacionado ao bem-estar físico, emocional e social do estudante.

Crianças e jovens que integram a Educação Especial, especialmente aqueles diagnosticados com TEA, deficiências múltiplas, distúrbios de comunicação e outras condições específicas, frequentemente dependem de acompanhamentos terapêuticos multidisciplinares para o desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como comunicação funcional, regulação comportamental, autonomia e interação social, que impactam diretamente sua participação e aprendizagem no ambiente escolar.

Assim, a relação entre educação e saúde deve transcender uma visão fragmentada, configurando-se como uma complementaridade necessária, na qual as ações dos diferentes setores se articulam de forma colaborativa, respeitando as singularidades do estudante, sem que uma substitua ou sobreponha a outra.

É imprescindível considerar os contextos territoriais e as condições concretas das redes públicas de ensino, sobretudo em territórios marcados por

vulnerabilidades sociais e desigualdades históricas, onde os desafios à inclusão se ampliam. A efetividade da inclusão educativa depende, portanto, da capacidade das instituições e profissionais da educação em estabelecer diálogo e cooperação contínuos com os terapeutas que acompanham os estudantes em serviços públicos e privados de saúde, viabilizando uma atuação integrada e centrada nas necessidades reais do estudante. Essa articulação fortalece o processo educativo, otimiza recursos e potencializa o desenvolvimento biopsicossocial, promovendo a equidade e o exercício pleno dos direitos humanos.

DESENVOLVIMENTO

A intersectorialidade é compreendida como a atuação integrada entre diferentes políticas públicas, visando à promoção de direitos e à integralidade do atendimento às pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). No contexto da Educação Especial, essa integração é fundamental para que as necessidades educacionais e terapêuticas dos estudantes sejam atendidas de forma complementar, garantindo um desenvolvimento pleno e inclusivo.

A presença do estudante com deficiência na escola pública deve ser entendida como o reconhecimento e a garantia de um direito fundamental respaldado por marcos legais e éticos. Contudo, a simples matrícula não assegura a inclusão real. Muitos estudantes, especialmente aqueles com deficiências mais complexas, ainda enfrentam práticas de segregação simbólica ou efetiva, seja por estarem em espaços paralelos, seja por não participarem ativamente das propostas pedagógicas. Como destaca Mantoan (2006) p. 20 “a inclusão não é apenas a inserção física do estudante, mas a sua efetiva participação nos processos de aprendizagem e na vida da escola”.

A segregação frequentemente decorre da ausência de articulação entre o atendimento educacional e os cuidados terapêuticos, gerando lacunas no acompanhamento do estudante. Nesses casos, os profissionais da saúde e da educação atuam de forma dissociada, dificultando a construção de um plano comum que contemple integralmente as necessidades do estudante. Oliveira e Freitas (2020) alertam que a falta de diálogo entre os setores perpetua uma lógica fragmentada, fragilizando os princípios da educação inclusiva.

Por outro lado, quando as intervenções são planejadas de maneira colaborativa, os resultados se refletem no progresso e na participação efetiva dos estudantes. A complementaridade entre as práticas pedagógicas e terapêuticas permite a identificação e superação das barreiras com maior eficácia. Além disso, a integração entre profissionais possibilita uma visão ampliada das potencialidades do estudante, respeitando suas singularidades e ampliando suas oportunidades de aprendizagem segundo Ramos *et al.* (2021).

Nesse cenário, a escola pública assume papel estratégico, por ser presença constante em todos os territórios e espaço privilegiado para a construção da cidadania. Entretanto, sua missão só se concretiza quando articulada às políticas de saúde, reconhecendo que o desenvolvimento humano demanda uma abordagem intersetorial. Conforme enfatiza a Fiocruz (2023), a corresponsabilidade entre setores é o caminho para garantir equidade, sobretudo no atendimento a crianças com deficiência, que requerem suporte ampliado e contínuo.

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência passou por diferentes paradigmas, refletindo concepções sociais e políticas vigentes em cada época. No início do século XX, predominava o modelo da exclusão, que mantinha essas pessoas afastadas dos espaços escolares sob a justificativa de incapacidade para aprender. Posteriormente, a segregação institucional foi adotada, com a criação de escolas e classes especiais, ainda afastadas do convívio com os demais estudantes (Jannuzzi, 2012).

No contexto brasileiro, a atenção à educação das pessoas com deficiência ganha destaque no desfecho do século XVIII e nos primeiros anos do século XIX. Nesse período, o País seguia as mesmas diretrizes, o que indicava que esses indivíduos também eram marginalizados do convívio social. Somente no século XX é que a sociedade brasileira começou a implementar ações direcionadas à educação das pessoas com deficiência dentro do sistema escolar. No entanto, por um considerável período, essas ações eram predominantemente executadas em escolas especiais (Neves, 2024 p.3).

Foi somente a partir das décadas de 1980 e 1990 que se consolidou no Brasil um movimento em defesa da integração e, posteriormente, da inclusão, impulsionado por convenções internacionais e pelo fortalecimento dos direitos humanos.

O marco da Constituição Federal de 1988 e da Declaração de Salamanca

(1994) reconheceu a escola comum como espaço legítimo para todos, independentemente das condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Como explica Mantoan (2003), a educação inclusiva representa um reposicionamento ético da escola diante da diversidade humana, que vai além do projeto pedagógico. Contudo, a transição do modelo segregacionista ao inclusivo não ocorreu sem resistências, exigindo a superação de estruturas excludentes e preconceitos arraigados.

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (Mantoan, 2015 p. 14).

A consolidação das políticas públicas de inclusão, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), representou avanços importantes. Ainda assim, o sucesso da inclusão demanda mais do que diretrizes legais: requer compromisso coletivo, formação adequada dos profissionais e articulação efetiva entre educação e saúde.

Mantoan (2006) enfatiza que a inclusão vai além do acesso à escola, envolvendo a construção de propostas pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes. Para isso, a colaboração entre professores e profissionais da saúde é imprescindível. Oliveira e Freitas (2020) destacam que a intersetorialidade não é mera junção de setores, mas uma nova forma de pensar políticas públicas, centrada na integralidade do atendimento ao sujeito.

Profissionais da educação e da saúde devem compartilhar objetivos comuns, superar visões fragmentadas e dialogar continuamente sobre avanços, desafios e necessidades dos estudantes com deficiência. Estudos indicam que práticas intersetoriais favorecem não só o desenvolvimento acadêmico, mas também a autonomia e a qualidade de vida desses estudantes (Ramos; Silva, 2021).

O AEE tem papel central nesse processo, articulando ações pedagógicas com as necessidades específicas de cada estudante. Costa e Albuquerque (2019) defendem que o AEE deve manter vínculo estreito com as orientações terapêuticas, promovendo uma abordagem integrada do processo educativo.

O estudante com deficiência deve frequentar a escola pública e ter acesso concomitante a atendimentos de saúde que contribuam para seu desenvolvimento integral. Terapias como fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia são essenciais para o desenvolvimento da comunicação, autonomia, cognição e aspectos motores (Silva; Sousa, 2022).

Todos os educandos têm o direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la. Isso significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que se preparar para oferecer, a todos, os serviços educacionais de ensino, de acordo com os princípios e objetivos estatuídos na Constituição Federal. Todo indivíduo possui direito à educação básica obrigatória, conforme artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

O artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inciso III traz a mesma afirmação: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Entretanto, só o acesso não é suficiente, é necessária a permanência e a mesma com qualidade de ensino.

Entretanto, frequentemente há desencontro entre os horários escolares e os atendimentos terapêuticos, o que pode prejudicar a aprendizagem e gerar conflitos intersetoriais. Uma articulação estruturada permite que as terapias complementem a escolarização, sem substituí-la.

Intervenções colaborativas entre professores e terapeutas devem se basear no diálogo constante, na troca de informações e na construção conjunta de objetivos, podendo se concretizar por meio de reuniões intersetoriais periódicas, elaboração conjunta de planos de intervenção, adaptação de recursos pedagógicos com apoio terapêutico, e avaliação compartilhada dos avanços do estudante. Segundo a Fiocruz (2023), essa cooperação aprimora a qualidade da atenção prestada e fortalece os direitos das crianças com

deficiência.

A presença de estudantes com deficiência na escola regular exige o reconhecimento das terapias como recursos fundamentais para o desenvolvimento global. A terapia pode ser compreendida como um conjunto de intervenções sistemáticas conduzidas por profissionais habilitados, com o objetivo de promover ganhos funcionais, cognitivos, motores, comunicativos e socioemocionais. Crianças com diagnóstico de TEA, paralisia cerebral, deficiência intelectual, distúrbios de linguagem e outras condições do desenvolvimento beneficiam-se significativamente de atendimentos como fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional e psicologia (Rosa; Lopes, 2022).

Quando articuladas ao processo pedagógico, essas terapias ampliam a capacidade de comunicação, regulação comportamental, organização do pensamento e interação social, promovendo avanços concretos na aprendizagem. Del Prette e Del Prette (2017) destacam que o desenvolvimento de habilidades sociais e adaptativas por meio de intervenções terapêuticas potencializa a participação dos estudantes nos diferentes contextos escolares, favorecendo sua permanência, progresso e sentimento de pertencimento.

A inserção de crianças com TEA na escola pública, acompanhada por terapias especializadas, é amplamente recomendada. As terapias multidisciplinares atuam no desenvolvimento de habilidades essenciais, como comunicação funcional, autocontrole e interação social, frequentemente comprometidas nesse transtorno (Ferreira; Silva, 2022). Amaral et al. (2021) apontam que intervenções precoces e contínuas promovem a neuroplasticidade, favorecendo a aprendizagem e adaptação escolar.

A escola pública, por sua diversidade social, oferece condições para o exercício de competências sociais por meio do convívio com pares neurotípicos, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional e construção da identidade (Santos; Pereira, 2023). Ambientes inclusivos que promovem adaptações curriculares e recursos pedagógicos diferenciados podem reduzir a exclusão e melhorar o desempenho acadêmico e a autoestima (Rodrigues et al., 2020). A interação entre terapia e escola configura um modelo integrador que potencializa o desenvolvimento global da criança com TEA, assegurando seu direito à educação inclusiva previsto na legislação brasileira (Brasil, 2015).

Costa e Oliveira (2024) ressaltam que a colaboração entre terapeutas, professores e familiares é imprescindível para a construção de estratégias educacionais personalizadas que respeitem as singularidades e promovam autonomia.

No município de São Paulo, a rede pública disponibiliza de forma gratuita atendimentos essenciais para crianças com TEA, como terapia comportamental (incluindo ABA), fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicoterapia, fisioterapia e, em alguns casos, equoterapia. Os atendimentos são oferecidos em equipamentos como Unidades Básicas de Saúde (UBSs), Centros Especializados em Reabilitação (CERs), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e o Centro TEA Paulista. As UBSs funcionam como porta de entrada para diagnóstico e encaminhamentos, enquanto CERs e CAPS oferecem atendimento multidisciplinar especializado. O Centro TEA Paulista amplia a oferta com orientações, oficinas terapêuticas e atividades que promovem autonomia e inclusão social.

O acesso a essas terapias inicia-se pela UBS mais próxima, onde uma equipe multiprofissional avalia a criança e realiza encaminhamentos conforme a necessidade. Esse modelo articulado assegura um acompanhamento contínuo e personalizado, alinhando intervenções terapêuticas à rotina escolar, fortalecendo a inclusão social, educacional e o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Entre os desafios persistentes destacam-se a falta de comunicação entre setores, a carência de formação específica para professores, a sobrecarga das equipes e a dificuldade de compreensão dos relatórios clínicos no âmbito pedagógico (Carvalho, 2021). Nota-se que ainda que existam atendimentos gratuitos, observa-se, na prática, a presença de extensas filas de espera, o que compromete o acesso oportuno aos serviços especializados. Essa discrepância entre a previsão legal e a efetivação concreta dos atendimentos revela fragilidades na gestão e na oferta de recursos, impactando diretamente o desenvolvimento e a inclusão escolar dessas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da inclusão escolar transcende o mero acesso físico ao

ambiente educacional, exigindo a construção de práticas pedagógicas e terapêuticas integradas que reconheçam e respondam às singularidades dos estudantes da Educação Especial. Nesse sentido, a articulação colaborativa entre os setores da educação e da saúde, materializada por meio da interação contínua entre professores e terapeutas configura-se como elemento essencial para assegurar não apenas a permanência, mas também o pleno desenvolvimento desses estudantes no contexto da escola pública inclusiva.

Essa colaboração intersetorial, quando efetivada de forma integrada, possibilita uma abordagem holística que contempla as dimensões pedagógicas, cognitivas, emocionais e sociais do processo educativo. Ao trabalhar conjuntamente, professores e terapeutas promovem condições mais equitativas de aprendizagem e participação, potencializando a ação pedagógica e valorizando os ganhos proporcionados pelas intervenções terapêuticas. Desse modo, estabelece-se uma rede de apoio estruturada e centrada nas reais necessidades do estudante, evidenciando a corresponsabilidade entre saúde e educação no ambiente escolar.

Contudo, apesar do reconhecimento legal e normativo dessa necessidade de integração, a concretização dessas ações enfrenta obstáculos significativos na prática cotidiana. A oferta de atendimentos terapêuticos gratuitos para crianças TEA, embora prevista em políticas públicas, é frequentemente insuficiente diante da demanda crescente. A existência de longas filas de espera em serviços públicos especializados evidencia a defasagem entre as metas estabelecidas e a realidade operacional desses serviços. Essa limitação compromete o acesso oportuno às intervenções essenciais, fragilizando a continuidade do trabalho conjunto entre terapeutas e educadores e, conseqüentemente, afetando o desenvolvimento global e a inclusão efetiva dos estudantes.

Dessa forma, para que a colaboração intersetorial entre professores e terapeutas deixe de ser uma diretriz normativa e se constitua em prática cotidiana e efetiva, é fundamental que as políticas públicas direcionem investimentos e esforços para o fortalecimento dessa articulação. Isso envolve a ampliação e qualificação da oferta de serviços terapêuticos públicos, o estabelecimento de tempo institucional para planejamento e troca entre profissionais, bem como a garantia de formação continuada que contemple a

transversalidade entre saúde e educação. Além disso, a construção de uma cultura de corresponsabilidade deve permear todas as esferas envolvidas, consolidando um compromisso compartilhado que assegure o protagonismo do estudante e a efetiva promoção da equidade e da justiça social no contexto da escola pública inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Caderno de Diretrizes, Objetivos, Metas e Indicadores: Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: MS, 2012.

FIOCRUZ. Inclusão e Equidade: o papel da intersetorialidade entre educação e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2023. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br>. Acesso em: 11 jul. 2025.

AMARAL, L. F. et al. Intervenções precoces no Transtorno do Espectro Autista: avanços e desafios. Revista Brasileira de Neurociências, v. 18, n. 2, p. 112-125, 2021.

CARVALHO, Rosa Maria. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Brasília: MEC/SEESP, 2021.

COSTA, M. A.; OLIVEIRA, T. F. Colaboração entre escola e saúde no atendimento a alunos com TEA. Educação Especial em Debate, v. 11, n. 1, p. 58-73, 2024.

FERREIRA, J. R.; SILVA, R. A. Terapias multidisciplinares no espectro autista: benefícios e aplicações. Revista de Psicologia Clínica, v. 29, n. 3, p. 45-59,

2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

RODRIGUES, P. S. et al. Inclusão escolar e desempenho acadêmico de estudantes com TEA. Cadernos de Educação Inclusiva, v. 15, n. 4, p. 90-105, 2020.

SANTOS, L. M.; PEREIRA, F. R. O papel da escola na socialização de crianças com transtornos do desenvolvimento. Revista de Educação e Desenvolvimento, v. 9, n. 1, p. 33-47, 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, Amanda R.; SOUSA, Carlos F. Atendimento terapêutico e escolarização: experiências intersetoriais em escolas inclusivas. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 28, p. 145-16

A ARTE E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

JUCÉLIA DE PAULA MEDEIROS

RESUMO

Na busca por artigos foram utilizadas as palavras- chave: arte e educação infantil; a importância da arte no desenvolvimento da criança; o ensino de artes no Brasil. Após a leitura investigativa, deu-se sequência com a seleção dos materiais encontrados optando pelos mais relevantes. Em seguida fez-se a análise dos materiais selecionados e por fim por, através da leitura interpretativa relacionou-se os materiais ao tema proposto.

Palavras- chave: Arte e educação infantil; A importância da arte no desenvolvimento da criança; O ensino de artes no Brasil.

A arte é essencial para a criança, haja visto que contribui para o desenvolvimento expressivo, para a edificação de sua poética particular e para o desenvolvimento da criatividade, tornando a criança um ser ainda mais sensível e que tem uma perspectiva de mundo diferente. As pessoas são dotadas de criatividade e da capacidade de aprender e ensinar. A criatividade da criança necessita se desenvolver, e é através do trabalho executado com a arte no âmbito escolar que tal situação será promovida, pois de acordo com Buoro (2000, p. 39).

“arte se ensina, arte se aprende”.

A arte é concebida e sentida de formas distintas por adultos e crianças. O adulto relaciona a arte ao elo, às exposições, à estética. A criança, concebe a arte como meio de expressão, haja visto que a natureza da criança é relacionar-se com o universo de forma lúdica, fazendo o que lhe causa prazer, e nesse sentido brincar e desenhar a envolve completamente, valorizando seus desejos. Normalmente, as crianças iniciam a produção de desenhos em torno dos dois

anos de idade. Nesta fase encontra-se receptiva a experiências, não sente medo de ousar, haja visto que seu corpo é ação e pensamento: pode experimentar com o corpo utilizando todos os seus sentidos. Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 96):

Seu pensamento acontece no agir, na percepção, na sensação, sempre guiado pelo sentimento. Convive, sente, identifica e reproduz os símbolos a sua volta, no entanto ainda cria intencionalmente os símbolos. Sua criação tem foco no próprio agir, o exercício, a repetição.

É Nessa fase que a criança começa a fazer garatujas, em outras palavras, apresenta de modo gráfico, sonoro ou corporal o que sente, o que absorveu no ambiente. Destaca-se que as garatujas não são unicamente gráficas, pois as crianças também podem manusear materiais sonoros e seu corpo para se expressar.

A criança dá maior valor ao material que utiliza, o processo, do que o efeito final. Quando expressa-se de modo gráfico produz diversos rabiscos, de modo livre, faz traços verticais, horizontais e inclinados até notar que pode também fazer uma linha curva, fazer círculos de medidas distintas. As garatujas gráficas devem ser estimuladas pelos adultos, por se tratar do surgimento da expressão gráfica da criança, que mais tarde a direcionaram a escrita.

Muitas pesquisas foram realizadas para apresentar o progresso das garatujas. De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998), a pesquisadora Rhoda Kellogg (1985) criou uma mandala de imagens, que apresentam a evolução dos desenhos das crianças. Os desenhos surgem com círculos de tamanhos variados com contorno cortado por riscos representando a forma do sol. Gradativamente, por conta dos impactos do meio e os processos no qual a criança passa a assimilar seu desenho se altera, formando casinhas, carrinhos, flores, figuras humanas e animais, entre outras.

Segundo Kellogg (1985) todos os desenhos que um indivíduo faz é estruturado nos movimentos que iniciaram na primeira infância e que normalmente eram registrados em papel ou massinha.

Para Lowenfeld e Brittain (1970) a arte pode colaborar de forma instantânea para o desenvolvimento, pois através da interação entre o indivíduo e o meio dá-se início a aprendizagem. Nesse contexto a interação é relevante, pois a criança tem prazer em reproduzir o que o adulto faz, ao tentar imitar a criança tem interesse na ação e não pelo o que o adulto está fazendo. Sendo

assim é indispensável o estímulo, da família e da escola, disponibilizando repertório suficiente para ampliar os conhecimentos e ações da criança.

A família e os docentes devem atentar-se para oportunizar a livre expressão das crianças, evitando comentários negativos ou apressá-las para que deixem a fase de garatuja, pois tais manifestações são fundamentais para desenvolver as ações futuras. Se a criança é de algum modo reprimida, desenvolve medo de arriscar e, como resultado de expressar-se também.

Martins, Picosque e Guerra (1998) afirmam que a arte é linguagem essencial das crianças e merece um espaço especial, que estimule explorar, pesquisar o que provavelmente não será adquirido com os desenhos impressos e exercícios prontos.

Os processos pelos quais as crianças passam são mais relevantes que o resultado final e, por esse motivo, precisam de atenção. Após o período das garatuja, entre os 4 e 7 anos de idade o modo de expressão do indivíduo são alterados: a criança descobre que os objetos, pessoas, animais, situações, sentimentos possuem um nome, um significado e um motivo. Nesse período, o jogo de faz de conta está muito latente para a criança que transforma objetos em coisas que farão parte de sua produção imaginativa.

No desenho os rabiscos, gradativamente, após muitas tentativas, se transformam em letras e a criança passa a discernir a escrita do desenho. Seus traços passam a ser controlados e, habitualmente, o primeiro símbolo que a criança produz é a figura humana.

Como já mencionado na mandala criada por Rhoda Kellogg, às figuras surgem do sol e, em algumas situações, a figura humana é representada por um círculo com olhos, nariz e boca. De acordo com Sans (1995) após a criança desenhar o sol, parece descobrir uma espécie de fórmula para desenhar o rosto humano.

Neste período a criança procura em suas experiências uma maneira de representar o ser humano em totalidade. Ela não se inquieta em organizar as cenas no papel, seus desenhos são aleatórios, pois a criança realiza o desenho do modo que compreende e não de acordo com a realidade. O mesmo ocorre com as cores. Um cão pode ser azul ou rosa, haja visto que não se preocupa com aspecto visual e sim afetivo que a cor propicia.

Gradativamente a figura humana ganha mais detalhes e tal fato influenciará outros desenhos, a criança também evoluirá nas representações com argila ou massinha e as figuras deixaram de ser bidimensionais, para serem tridimensionais.

Os desenhos realizados pelas crianças, bem como as demais formas de expressar-se podem ser vistos como uma reação da sua criatividade infantil, haja visto que estes são a expressão concreta dos sentimentos e percepções do meio, o que permite que o educador tenha uma forma de compreender a criança, e deste modo auxiliá-las, pois de acordo com Lowenfeld e Brittain (1970, p. 176) “a arte infantil viabiliza-nos não unicamente a compreensão da criança, como também oportuniza estimulá-la em seu desenvolvimento, por meio da educação artística”.

É por meio das aulas de Artes que o educador poderá estimular seu educando a realizar investigações, invenções, explorações e, mesmo ainda que erre, este não será temeroso em liberar sua criatividade. O docente deve propor atividades como algo fundamental para o aluno, assim como precisa estar entusiasmado com o trabalho e não somente direcionando de modo robotizado, mas contribuindo para que a criança sinta-se importante para que assim a atividade tenha significado para o aluno.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998) por meio do jogo de faz de conta, ou jogo simbólico a autenticidade estética e a criação se destacam, quando a criança cria e representa alguma situação por meio da imagem simbólica de objetos ausentes. A criança apresenta espontaneamente, no entanto não tem intenção de representar uma história com começo, meio e fim.

É possível afirmar que o aspecto essencial desse segundo movimento expressivo é a possibilidade de criar da criança, tendo como base inicial suas ideias. Nesse período o educar é fundamental e precisa estimular a criança a se expressar, a imaginar diversas possibilidades, ou do contrário o educando pode passar apenas a repetir situações prontas, pois de acordo com Sans (1995, p. 22) “quando se perde o lúdico a criança envelhece precocemente e sua espontaneidade é atrofiada.”.

Gradativamente a criança manifesta novos aspectos no que tange o desenvolvimento expressivo. Acerca dos sete anos de idade, quando está

passando pelo processo de alfabetização, sente a necessidade de fazer registros daquilo que descobriu ou criou.

A característica essencial desta fase do desenvolvimento expressivo é o surgimento da linha de base ou o chão e nesta o aluno irá apoiar todos os desenhos, sendo que em algumas situações poderá também fazer uso da borda do papel como linha de base.

Por exigir de si mesmas, buscam realizar suas representações de modo realista, o que por vezes causa insegurança e medo de cometer erros. Para evitar os erros faz uso constante da borracha ou apoia-se na régua. A linha de contorno lhe dá maior segurança na representação. A procura pela realidade também interfere na escolha das cores, pois suas representações passam a ser coloridas com cores clássicas, como no caso de grama verde, nuvem e chuva azul, sol amarelo, etc. Outro elemento presente no desenho é a transparência que, segundo Sans (1995, p.30) “É habitual, a criança desenhar o que sabe que existe, ainda que este esteja escondido. Quando desenha uma casa, pode desenhar, no mesmo plano das linhas de contorno, os móveis que no seu interior estão.”

Em cada fase que a criança vive, desenvolve mais a criatividade e sua autonomia, tornando a expressão e comunicação mais simples.

A Arte E A Ludicidade

O processo lúdico, especialmente, nos anos iniciais da vida demonstra que ao brincar a criança desenvolve a inteligência, descobre e assimila de maneira prazerosa e gradativa ao retratar figurativamente sua realidade, deixando, o egocentrismo que a abstém de enxergar as diferenças no outro em relação a ela, compreende o conviver. O lúdico vai além de brinquedos, coisas e técnicas, pois está nas crianças, no indivíduo que as constrói, organiza e imagina.

Os profissionais que procuram e desenvolvem métodos criativos em seu trabalho na educação infantil observam que os alunos aprendem brincando, pois, o lúdico envolve as habilidades de memória, atenção e concentração, além de proporcionar prazer por participar de atividades pedagógicas de forma diferente e divertida.

Um dos pontos que justifica a ludicidade na educação infantil é a possibilidade de utilizar recursos pedagógicos que trabalhem os diversos estilos de aprendizagem em sala de aula.

Desta maneira, fica clara a função das interações desenvolvidas no ensino das diversas áreas de conhecimento, fato que se une a ideia de que toda e qualquer atividade para e com a criança tem sentido educativo. (RAU 2011, p.64)

No entanto o assunto não se limita somente a estes aspectos. As considerações apresentadas até o momento ressaltam que, quando a ludicidade é um recurso pedagógico, a ideia é não limitar-se aos jogos e brincadeiras, mas sim trabalhar também o seu preparo, a sua confecção, de maneira que outros pontos sejam trabalhados, como a profilaxia, exercícios, terapia de distúrbios de aprendizagem, etc. (LOPES, 2002) e (ALMEIDA, 2005)

Para desenvolver a ludicidade em sala de aula é necessário que o professor tenha o conhecimento teórico sobre as atividades, as fases de desenvolvimento da criança, a compreensão sobre os aspectos importantes durante a escolha dos recursos, ambiente, tempo destinado às atividades, bem como o que se pretende com a atividade escolhida, é preciso saber realizar observações. Ou seja, o brincar sem um propósito deixa de ser uma atividade pedagógica, o professor é o mediador neste processo de aprendizagem por meio do lúdico.

Os educadores também podem levar em consideração que, no ambiente escolar, há a possibilidade de trabalhar diversos aspectos através da elaboração e execução de jogos e brincadeiras selecionadas com a finalidade de: desenvolver a habilidade de trabalhar com a ansiedade, pensar sobre os limites, motivar a autonomia, estimular e melhorar as funções neuro- sensório motoras, estimular a atenção e concentração, trabalhar o raciocínio lógico e criatividade, bem como a elaboração de estratégias.

A arte na educação infantil já possui uma essência rica em ludicidade o que pode ser potencializado por meio de:

- **O canto do faz-de-conta:** Esse espaço apresenta um cenário que simula casinhas com acessórios como: pia, panelas, geladeira, etc. Pode representar um hospital com elementos que representem um

consultório médico; Supermercado, com carrinhos de feira, itens para comprar; Camarim, com espelhos, fantasias, chapéus, acessórios, etc. Todos os elementos utilizados auxiliam na construção dos jogos simbólicos;

- **O canto da leitura:** Possui tapetes e almofadas, permitindo a leitura deitada no chão caso seja a vontade da criança. Os livros precisam ficar em estantes acessíveis e ser utilizados como brinquedos. O intuito do espaço é proporcionar a leitura prazerosa e contribuir com o contato da criança com obras artísticas;
- **O canto das intervenções:** Local onde as crianças criam coisas elaboram brinquedos, utilizam jogos de construção, sendo a matéria base à sucata;
- **A Sucateca:** Espaço onde ficam as sucatas, que podem ser separadas em caixas plásticas, de papelão ou baús;
- **O Teatrinho:** Pode ser confeccionado com madeira ou papelão resistente. Precisa ter fantoches para as crianças utilizarem e criar histórias;
- **Mesa de atividades:** Uma mesa grande ou mesas pequenas com cadeira do tamanho do aluno, poderão utilizar de forma individual ou coletiva para realizar atividades;
- **Estante com brinquedos:** Os brinquedos ficam à disposição das crianças e é organizado em um sistema classificatório;
- **Acervo:** Armário onde os brinquedos e jogos ficam armazenados, porém a disposição das crianças para que os retirem um de cada vez.

Podemos concluir ainda, que tudo que é realizado no universo infantil tem um objetivo, um fundamento que resulta no desenvolvimento completo do ser humano, sendo essa a fase mais importante da vida, pois é uma fase de construção da personalidade, do pensamento, do convívio em sociedade, da compreensão ao respeito as diferenças, a aquisição dos signos sociais, culturais, etc.

Professor como mediador

No decorrer do desenvolvimento expressivo infantil ocorre o conhecimento a o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das sensações, elaborando deste modo, sua poética individual. É nesse aperfeiçoar e elaborar que se faz importante as boas práxis pedagógica executada pelo professor.

Santos (1997), analisa, que são diversos os estudos e teorias sobre o processo educacional e da formação de professores, porém existe uma escassez de disciplinas nos cursos superiores na área da educação que falem especificamente do trabalho com a subjetividade. Segundo a autora, a prática de conteúdos que sejam voltados a Arte como uma proposta metodológica e sua relação com a atividade pedagógica deveria se tornar uma proposta inovadora, com intuito de transformar os conhecimentos que os professores hoje possuem como modelo.

Para Ferraz e Fusari (1999) no encontro entre a criança e a cultura se encontra o docente, que possui o papel na esfera educativa de intermediador dos conhecimentos existentes e de oportunizador de condições para novos estudos. A função do educador é de mediador dos conhecimentos, agregando novos saberes aos já existentes.

Tudo o que criança conquista, quer por intermédio do educador ou de seu meio, colabora para o desenvolvimento de sua percepção e expressão. O educador como essencial mediador dos conhecimentos, deve propor a criança situações que lhe permitam expandir e tornar mais rica suas experiências, forma prazerosa e lúdica. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- Artes (1997) aprender com significado e prazer está relacionado à compreensão mais evidente do que é ensinado. Deste modo é papel do educador selecionar os recursos didáticos mais eficazes para apresentar os conteúdos, analisando sempre a necessidade de inserir formas atísticas, pois ensinar a arte por meio da arte é o caminho mais assertivo.

Diversos aspectos são relevantes para que as aulas sejam significativas para os alunos da educação infantil, como por exemplo o ambiente motivador e desafiante, o acolhimento do que as crianças trazem e trabalhar estruturados no dia a dia dos alunos, em outras palavras, com um repertório da comunidade. (PCN- ARTES, 1997)

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- Artes - Artes (1997), o educador é um “criador de situações de aprendizagem”. Aquele que estimula, incentiva que trabalha para que as aulas tenham significado para as crianças. O professor de Arte deve atentar-se ao trabalho que desenvolve com seus alunos, observar se está contribuindo no desenvolvimento maior da percepção procurando desta forma a edificação de sua poética particular, haja visto que dar valor ao repertório pessoal de cada imagens, gestos, dizeres, sons, personagens e incentivar para que os alunos desenvolvam ideias, respeitar o ritmo de cada aluno no seu despertar interno são elementos indispensáveis para o professor de artes, sendo que tais ações abrirão espaços para o imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998).

Neste sentido é importante que o professor avalie o processo e não o resultado, motive o educando a procurar e criar, a desenvolver sensibilidades quanto aos gestos, sons e cores. O trabalho do educador é incentivar e valorizar a criatividade das crianças, ver e ouvir o que já desenvolvem.

De acordo com Capivari (2010) as aulas de Artes precisam ser significativas. O educador deve conhecer seus educandos, suas preferências e utiliza-las como ponto de partida para ampliação de seu repertório. Para tanto pode fazer uso de materiais distintos, incentivar as produções das crianças, perguntar sobre o significado de suas criações, propor situações problemas para que deste modo procurem diversas respostas, novos meios de expressão, praticando seu potencial.

Outro aspecto relevante é o conhecimento do professor a cerca dos aspectos que envolvem o desenvolvimento expressivo dos indivíduos, ainda que tais aspectos não sigam regras determinadas de conduta e idade, pois podem beneficiar o seu trabalho de mediação e, o essencial, é o conhecimento de cada um dos alunos.

Em suas aulas os professores precisam aplicar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como meio do educando expressar-se de forma significativa e não unicamente visuais, como acontece habitualmente. O trabalho mediado pelo professor auxilia no desenvolvimento da capacidade da criança em criar. Por meio de suas orientações o professor motiva os educandos. Para tanto, pode empregar como ferramentas, perguntas, situações problemas, projetos, partindo sempre das necessidades das crianças

e do que é do interesse das mesmas, potencializando seus conhecimentos e perspectivas (CAPIVARI, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As funções que os educadores dão a arte, paralelamente em que são esferas do trabalho com línguas artísticas, são para as crianças, maneiras de aproximar-se do conteúdo, haja visto que não aprendem unicamente quando o educador tem o objetivo de ensinar especificamente algo, estas aprendem também ao atuarem sobre a realidade e fazem isso sempre.

Conclui-se que a arte é essencial ao desenvolvimento infantil, e que o professor é o grande mediador deste processo, e deve considerar a organização de propostas que relacionem as características do pensamento infantil, estruturas da área de conteúdo e dinâmica pedagógica.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. **Pesquisas em Arte educação: recorte sociopolítico**. Revista Educação e Realidade jul./dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 20 de maio de 2017.

BEIJAMIN, Walter. A obra de Arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **A Ideia do Cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BIAZUS, Maria Cristina V.(org.), **Projeto Aprender. Abordagens para uma Arte/educação tecnológica**. Porto Alegre: PromoArte, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** – Brasília, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Secretaria da Educação. Brasília, 2010.

BUORO, B. Anamélia. **O Olhar em Construção**. São Paulo: Cortez, 2000.

CANCLINI, Nestor G. **A Socialização da Arte: Teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Texto- Análise- Didática**. São Paulo. Moderna, 2000.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). A infância e sua educação – materiais, práticas E representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIGUEIREDO, Leila. Território: cidade. In: LYRA, Carla et al. **Arte e tecnologia**. Recife: Massangana, 2010.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

GÉLIS, Jacques. **A individualização da criança**. In: História da Vida Privada. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311 – 329.

GÓES, Lucia Pimentel. **A aventura da Literatura para crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

KELLOG, R. **Analisis de la expresión plástica del preescolar**. Madrid: Cincel, 1985.

LOPES, M. G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. Cortez. São Paulo, 2002.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

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

MASON, Raquel. **Por uma Arte-Educação multicultural**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**. Editora IBPEX. Curitiba, 2011.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Ágere).

SOSNOWSKI, Katyuscia; FILHO Manoel Motta. Novas Tecnologias E A Arte: **Algumas Reflexões Sobre A Formação De Professores De Arte No Brasil**. V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas. Retlee-Experiências Educativas. 2015. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo1/NOVAS_TECNOLOGIAS_E_A_ARTE_ALGUMAS_REFLEXOES SOBRE_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_DE_ARTE_NO_BRASIL.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2017.

VEYNE, Paul. **O Império Romano**. In: História da Vida Privada. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19 – 43.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

A RELAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS COM A APRENDIZAGEM

JULIANA RIBEIRO DE OLIVEIRA PAULA

RESUMO

As formas de se relacionar com o ambiente exterior a ela, e explorar esse meio estimulam e caracterizam a criança como um ser ativo e que necessita fantasiar e testar as suas atividades motoras de maneira intensa e plena seja inventando brincadeiras ou relacionando se com outras pessoas e outros ambientes.

Palavras chaves: Escola – Desenvolvimento – Criança – Movimento

INTRODUÇÃO

A área da Educação Infantil busca desenvolver a criança pequena que frequenta as instituições básicas de ensino de forma integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando todo um trabalho sistematizado pelo professor com as ações da família e também da comunidade.

Paralelamente a isso deve ser oferecido a criança um ambiente de atendimento que lhe proporcione segurança, acolhimento e que seja atrativo e desafiador em suas explorações e conquistas. Por outro lado é importante que este ambiente possa maximizar o seu desenvolvimento, oferecendo a criança diferentes oportunidades de relacionar-se com o mundo externo e que venha a estimulá-la por completo.

Como uma ferramenta de auxílio as propostas do professor e que vem seguindo essa abordagem, esta a Psicomotricidade, com a busca de compreender o ser humano como um ser que se desenvolve por completo, integrando o seu corpo, mente e social.

Quando analisamos os documentos e referenciais específicos para a educação infantil, notamos a intenção pela busca do desenvolvimento global da criança, e que este seja realizado de forma dinâmica, onde os jogos e brincadeiras devem estar presentes desde os primeiros anos de vida da criança, permeando assim vários momentos da vida escolar, como um instrumento que venha a potencializar esse desenvolvimento.

A Psicomotricidade tem como objetivo central a realização e prática de movimentos corporais e a formação de uma base de esquema corporal pela criança, diante disso, muitas vezes em nosso cotidiano escolar nos deparamos com crianças que não aprenderam a correr, pular ou dar cambalhotas o que pode nos parecer uma ação tão simples e típica da infância.

Se por um lado busca-se o desenvolvimento global deste aluno que nos chega à Educação Infantil tão cheio de vitalidade e pronto a aprender, de outro acabamos percebendo professores que acabam perdendo todo esse potencial do aluno por conta de pressões em sua escolarização, tornando muitas vezes a sua aprendizagem uma etapa formal e desgastante para a criança.

Nas instituições de ensino devem ser criados espaços em que a criança venha a se sentir segura e motivada a expressar-se de maneira clara e objetiva, onde se sinta ouvida, respeitada e como parte integrante neste processo de aprendizagem. Junto a isso é importante que as propostas e trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil tenham a brincadeira e os jogos como potencializadores do desenvolvimento natural do ser humano.

Esses momentos de brincadeira sejam intencionais ou livres estarão ao mesmo tempo em que proporcionam entretenimento e distração, potencializando a maturação das noções psicomotoras da criança, integrando assim o seu organismo como um todo. Segundo LE BOUCH (2001:129):

“No estágio escolar, a primeira prioridade constitui a atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo a criança prosseguir a organização de sua “imagem do corpo” ao nível do vivido e de servir de ponte de partida

na sua organização praxica em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva”.

Quando tratamos do assunto de jogos e brincadeiras, classificamos algumas diferenças entre eles, nos jogos percebemos algumas regras fixas que devem ser respeitadas para que esse entretenimento possa ganhar sentido e para que todos que estejam jogando possam ter as mesmas condições ou chances na competição.

Já quando falamos das brincadeiras essas regras se apresentam de forma mais flexível ou livre, dando chance para que o próprio grupo possa desenvolvê-las ou modifica-las da forma que seja mais conveniente a todos os participantes.

Outra característica das brincadeiras é que ela pode vir como uma manifestação do imaginário infantil, onde a criança pode experimentar e testar o seu imaginário de forma lúdica e como lhe traz mais satisfação.

Os jogos podem ser utilizados tanto pelas crianças como pelos adultos, enquanto as brincadeiras trazem um aspecto mais fantasioso e acaba por ser mais associada ao universo infantil. Conforme aponta Costa (2002:45):

“O brincar de faz-de-conta gratifica a criança por conhecer e descobrir novas aprendizagens. O que antes era apenas uma ação motriz se interioriza transformando-se em pensamento e produz uma clara distinção entre o significado e o significante.”

Desse modo a brincadeira é uma forma de diversão típica da criança, tornando se uma forma de expressão muito natural a ela, que não busca seriedades ou formalidades, mas sim à vontade e a naturalidade traduzindo se em momentos de alegria e prazer para quem brinca.

Nestes momentos de interação da brincadeira, que é dada a criança a oportunidade de representar uma mesma situação de diferentes formas, solucionando problemas que muitas vezes também são seus, colocando se no

lugar do outro na representação de diferentes papéis, quebrando barreiras e percorrendo caminhos que só a sua imaginação poderá definir.

As fases de desenvolvimento são bastante comuns à maioria das crianças, porém podemos perceber algumas características mais particulares de cada uma delas, de um ambiente familiar para outro, e até mesmo na sociedade em que fazem parte, serão justamente esses conjuntos de influências que irão contribuir na formação do comportamento da criança pequena.

Diante disso notamos crianças que se encontram na mesma faixa etária, mas que vêm a demonstrar comportamentos e maturações diferenciadas umas das outras, isso ocorre, pois cada uma tem o seu desenvolvimento muito singular e único e isso deve ser considerado e respeitado pelo professor.

O professor deve ser um olhar atento para o desenvolvimento de seu aluno, para que nenhuma perturbação ou dificuldade que a criança venha a apresentar passe despercebido, garantindo que essa criança tenha um tratamento adequado para que isso não venha a prejudicar a sua vida escolar futura.

Quando a criança recebe tratamento psicomotor no momento correto, este pode a trazer resultados muito bons, funcionando como um auxílio dialógico entre o professor, a família e a criança.

Os trabalhos que incluem a área psicomotora são muito interessantes na educação infantil, por que nesta fase a criança está fazendo um paralelo no desenvolvimento de suas funções psicológicas, físicas e socioculturais, o que também estará auxiliando diretamente na aquisição de sua leitura e escrita.

Os processos de leitura e escrita são entendidos como uma atividade que abrange diferentes campos de maturação do ser humano, dentre eles esta o cérebro que controla todo um conjunto de ações motoras, com grande relevância está o controle da motricidade fina, ou seja, para que a criança possa escrever e realizar atividades em que faça o uso das pontas dos dedos da mão, a criança

não terá sucesso se a sua tonicidade e maturação dos movimentos não estiverem dentro do que se é esperado para a sua idade.

É importante que sejam trabalhados na Educação Infantil variadas e progressivas atividades que visem o estímulo da coordenação motora global da criança, assim como o desenvolvimento de seu equilíbrio, esquema corporal, lateralização e sua inteligência espacial.

Devendo relacionar as suas funções e sentidos, para que a criança possa compor o seu conhecimento integral, para que esses conhecimentos não sejam apreendidos de forma fragmentada.

Na coordenação motora fina, estamos apresentando a criança o movimento de preensão, que será tão utilizado por ela quando iniciar o seu processo de alfabetização, e a escrita de suas primeiras palavras.

Nessa etapa a criança estará relacionando os signos gráficos com os signos verbais, de forma ordenada e seqüenciada para que possa ser compreendida por outras pessoas.

No processo de treino da alfabetização devem ser respeitados os momentos e aquisições de cada criança, se esta vem a apresentar má coordenação na grafia ou rigidez nos dedos da mão, problemas psicológicos ou falta de concentração quando não consegue finalizar uma atividade proposta pelo professor, essa criança merece respeito em sua individualidade, do contrário qualquer tipo de pressão ou ação que venha a acelerar esse processo, pode vir a causar problemas futuros a essa criança.

Será interessante na Educação Infantil, que sejam exercitados movimentos de coordenação motora fina, sobretudo os movimentos de preensão em forma de pinça onde são valorizados os dedos, pois nessa fase a criança estará unindo a sua maturação intelectual juntamente com a sua coordenação motora. Na preensão do lápis será realizado um esforço muscular que ao mesmo tempo irá comprometer diferentes músculos de modo involuntário e inconsciente.

Geralmente notamos na escrita da criança palavras ilegíveis ou escritas mal definidas, que mesmo com intensos treinos diários só se aperfeiçoarão por

volta dos sete anos de idade, no momento em que a criança passa a combinar a dinâmica manual do ato de escrita, e atenção em nível suficiente para que ela fixe a sua aprendizagem, e consecutivamente estará desenvolvendo as suas funções motoras e intelectuais.

Assim o professor possa introduzir os jogos e brincadeiras, por estes serem facilitadores de seus trabalhos, funcionando como uma forma lúdica em que a criança irá compreender os assuntos apresentados de maneira natural e contextualizados. Segundo Piccolo e Moreira (2012:780):

“Utilizar o jogo como instrumento do ato educativo é oferecer a criança uma forma de aprendizado sem cansaço. Por sinal o cansaço o desinteresse são os principais inimigos da aprendizagem.”

Compreendemos melhor essa afirmação quando a criança precisa realizar as suas atividades e deseja fazer outra coisa, ou ficam dispersas durante a aula sentindo-se ansiosas para terminar as lições e ir brincar, por exemplo.

Então se antes se sentiam aparentemente cansadas na realização das lições, já nos momentos de brincadeira esse cansaço dará espaço para uma grande energia, afinal a criança sente-se livre de um momento de privação. O ensino torna-se mais eficiente e interessante para a criança, pois será transmitido de maneira mais atrativa e sem separações.

A criança acabará aprendendo com mais satisfação e os conteúdos serão percebidos por ela de maneira mais esclarecida, em um caminho mais eficiente, afinal a criança não estará sentindo-se privada do que tem interesse em fazer, pois esses serão como aliados no seu desenvolvimento.

Com isso vemos a necessidade do professor elaborar propostas que venham a privilegiar cada vez mais, o movimento e o desenvolvimento das funções motoras na criança, e que os jogos e brincadeiras sejam vistos não somente como mais um tipo de divertimento e distração, mas sim como um importante potencializador no desenvolvimento da corporiedade infantil, e como um apoio na transmissão de conhecimento e aprendizagem do aluno.

Os jogos e as brincadeiras são classificados por muitos educadores como um recurso que só vem a privilegiar o desenvolvimento da primeira infância.

O professor ao desenvolver atividades motoras para ensinar os mais diferentes assuntos, será como um facilitador da aprendizagem, ao mesmo tempo em que poderá testar as diferentes habilidades de cada um de seus alunos, pois os jogos ou brincadeiras não são como os conteúdos que se findam em uma verdade absoluta, mas sim acabam por abrir um leque de diversas possibilidades por e tratar de uma experiência livre e de muita flexibilidade em seu decorrer. Para Piccollo e Moreira (2012: 80):

“Os jogos de manipulação desenvolvidos com as crianças da creche podem representar estimulação sensorial, enquanto para os maiores, que participam da pré-escola, eles podem aperfeiçoar as suas habilidades motoras”.

Os jogos e brincadeiras são atividades estritamente características do ser humano. Ela colabora na educação da criança não só como uma transmissão de conteúdos específicos, mas também contribui para a criação de uma educação mais humanizada, de reconhecimento do outro, e que nos dias atuais está se perdendo.

Seguindo os estudos sobre o assunto, percebemos que os jogos têm a capacidade de remeter as experiências do mundo exterior para que possam ser vivenciados pela criança, esses momentos trazem consigo a chance de recriar, refazer ou ampliar a cultura e a nossa existência. Devemos ressaltar que nessas experiências o caráter educativo dos jogos estará muito além de serem somente meios de divertimento ou prazer. Será interessante que os jogos e brincadeiras propostos pelo professor possam funcionar como tematizadores do que a criança poderá aprender, e que ao mesmo tempo venha a abrir espaço para a formação de uma inteligência cada vez mais criativa pela criança.

Na educação infantil ao propor atividades focadas nos jogos e explorações motoras, muitas vezes estaremos recriando cenas da vida social da criança, que muitas delas já estão vivenciando.

Assim poderemos desenvolver o senso de cooperação e competição, fazendo a perceber que em seu dia a dia, surgirão tais momentos em que poderá sentir se vitoriosa ou derrotada, e esses fazem parte de nossa existência. Conforme Oliveira (2010: 238):

“A cada etapa do desenvolvimento, certos jogos existentes em nossa cultura são particularmente interessantes. Jogos expressivos e corporais são muito apropriados para os bebês, ao passo que os jogos de manipulações e faz de conta constituem grandes desafios as crianças de 2 a 6 anos.”

Como já foi relatado, o incentivo da prática dos jogos e brincadeiras na educação infantil geram resultados muito positivos para a criança como:

- Uma maior oferta de exercícios corporais, onde a criança mostra se mais ativas em diferentes situações;
- Oportunidades imaginativas de socialização, nos diferentes papéis implícitos nas brincadeiras de faz de conta;
- Favorecimento das práticas corporais e brincadeiras desportivas espontâneas;
- Diminuição no uso de entretenimento e meios audiovisuais, que não privilegiam a estimulação dos sentidos;
- Melhora da postura corporal e agilidade da criança, diminuindo o sedentarismo e os riscos precoces a saúde;
- Estímulo da inteligência e ganhos positivos no rendimento escolar.

Não podemos perceber as brincadeiras e os jogos como uma ação separada da infância da criança no momento que inicia a sua escolarização, sendo que essa criança já chega à etapa da educação infantil sabendo brincar, por essa ser uma atividade que lhe é muito prazerosa.

De maneira equivocada, muitas vezes o professor acaba por transformar os conteúdos a ser transmitidos a criança como uma exigência a sua aprendizagem, buscando alcançar objetivos de tal etapa, sem abrir espaço para que tal atividade possa se desenrolar de forma prazerosa e muitas vezes a criança acaba não se identificando com o conteúdo e não aprendendo os assuntos propostos.

Na educação infantil, mais do que desenvolver conteúdos e atingir resultados qualitativos ou quantitativos, devem ser preservados os caminhos que a criança pequena estará percorrendo durante esse processo. Este prazer pode ser encontrado facilmente na Educação por meio da cultura lúdica.

Por mais que estudiosos na área da educação repensem em propostas voltadas ao desenvolvimento infantil, estas não ganharão sentido se o professor não valorizar a importância das relações entre a criança e o seu meio, em que possam envolver as representações e suas ações transformadoras, por ser este o momento de se tornarem ainda mais humanos.

O EDUCADOR COMO UM FACILITADOR DA MOTRICIDADE

Atualmente o professor exerce uma responsabilidade muito significativa na formação de seus alunos, isto por que criamos a ideia de que temos adequar às evoluções tecnológicas de um mundo globalizado, no qual a criança tem cada vez mais acesso seja por meio da televisão, do celular ou do computador.

Muitas vezes o professor deve repensar o seu papel, como educador frente a um mundo tão rápido e competitivo, para que ele possa descobrir o melhor caminho para chegar até o seu aluno.

Os professores que irão atuar com crianças da primeira infância devem sentir-se preparados para desenvolver um bom trabalho, tendo um olhar atento às novas tecnologias e como trabalhar com elas, para que seja possível compreender o ser humano em sua totalidade e contexto histórico.

As propostas que vem a privilegiar a motricidade e o movimento não devem ser levadas a criança como uma forma de acelerar o seu desenvolvimento, e sim como uma oportunidade de estímulo dos possíveis movimentos de seu corpo e de sua coordenação.

Nesse sentido, é importante que o professor veja seu aluno como um protagonista na construção de sua própria história vindo a considerar todas as experiências de vida deste aluno, seus conhecimentos prévios dentro e fora do ambiente escolar.

Assim as interações que o professor realizará com seus alunos serão mais proveitosas, pois ele consegue compreender as suas particularidades e as fases de seu desenvolvimento, e acima de tudo como respeitar seu aluno.

Partindo de que a criança já sabe o professor poderá definir os assuntos que são interessantes à determinada turma, identificando melhor quais são as suas conquistas e dificuldades, e o que a criança realmente compreendeu sobre o que foi ensinado. Segundo Piccolo e Moreira (2012: 80):

“Definir as rotas de acesso é abrir caminhos que possam conduzir o aluno a aprimorar suas capacidades, até mesmo aquelas camufladas pelas dificuldades”.

Se o professor busca observar as conquistas e dificuldades que a criança apresenta nos momentos de brincadeira e exploração de seus movimentos, isso se tornará para ele um indicativo de como chegar a esse aluno traçando métodos cada vez mais eficazes para ensinar.

Quando o professor é comprometido com o seu trabalho, e realmente busca o desenvolvimento integral de seu aluno e a satisfação de suas necessidades, este estará sempre à procura de métodos que estimulem a participação de seus alunos e que estes sejam eficazes, se isso não ocorrer o professor se mostrará disposto a repensar a sua prática e a sua postura enquanto educador.

O ensino de movimentos da educação infantil é uma maneira de expandir os conhecimentos e possibilidade que a criança possui, considerando que nem todas as crianças irão aprender da mesma maneira. Organizando assim, diversas formas de ensinar um mesmo conteúdo para que a criança possa compreender realmente o assunto, e atribua um significado ao que aprende, e não apenas repetindo o que esta observando.

No momento em que o professor desafia seus alunos, propondo a eles atividades que gerem uma situação problema, ele estará estimulando o seu aluno a buscar uma superação, o que torna maior o interesse em participar das atividades à medida que supera cada obstáculo e obtém novas conquistas.

Diante dessa tomada de consciência por parte do professor, sobre os desafios que percorrem a docência, ele se perceberá como peça crucial no desenvolvimento de seus alunos e será somente dele o poder de transformar a educação por meio de suas posturas.

É necessário que perceba em seus alunos, todas as suas infinitas possibilidades ao invés, de criar mais barreiras enxergando somente as suas limitações.

Não deixando de ressaltar sobre a importância da formação continuada do professor, e que esta seja de acordo com os anseios da faixa etária que este irá lecionar, para que esta atuação seja focada no desenvolvimento de novos valores humanos, ao mesmo tempo em que estará fortalecendo as relações e atitudes de cooperação e solidariedade ao outro.

Ao trabalhar o movimento na educação infantil o professor poderá se utilizar de diferentes temáticas para desenvolver um determinado assunto com a turma, para isso é importante que seja considerado o contexto e a realidade dos alunos, podendo solicitar sugestões sobre as preferências das crianças e com o que mais se identificam, para ser estudado.

Sabemos que mais interessante que propor aulas que favoreçam os jogos e brincadeiras, é estar preocupado em variar tais atividades para que possam instigar o pensamento lógico da criança, provocando o seu desequilíbrio sobre o conhecimento que ela já possui.

Dessa forma as crianças estarão se deparando com situações diferentes das quais já vivenciaram, e com isso deverão utilizar outros recursos ou materiais para solucionar uma questão e assim voltar ao seu estado de equilíbrio, junto a isso estarão adquirindo novos conhecimentos e assimilando cada vez melhor os conteúdos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos sobre os jogos e brincadeiras como potencializadores no desenvolvimento da criança em fase escolar, foi possível perceber a grandiosa importância da estimulação muscular para o crescimento integral e saudável da criança.

Baseando se na leitura dos textos vimos que, nas aulas não existem espaços dedicados aos jogos e brincadeiras de modo estruturado e voltado ao desenvolvimento lúdico de seus aspectos motores.

Diante disso, é notável que a introdução dos jogos e brincadeiras na educação das crianças da primeira infância remete ao professor variadas possibilidade de se potencializar as habilidades que o seu aluno possui e que poderá alcançar dentro da escola.

Com as brincadeiras e jogos, a criança não somente se diverte, mas tem a oportunidade de resignificar o seu mundo e experimenta-lo de diferentes formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOZZI, Maria Luiza. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Olho d'água, 2007.

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DE MEUR, A. e STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

LAPIERRE, André. **A educação psicomotora na escola maternal**. São Paulo: Manole. 1986.

LE BOUCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos seis anos**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

LE BOUCH, Jean. **Educação Psicomotora: psicogenética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MEINEL, Kurt. **Motricidade II o desenvolvimento motor do ser humano**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico S/A, 1984.

NETO, Carlos Alberto Ferreira. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NISTA PICCOLO, Vilma Leni e MOREIRA, Wagner Wey. **O corpo em movimento da educação infantil**. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

NETO, Francisco Rosa. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICQ e VAYER. **Educação psicomotora e retardo mental**. São Paulo: Manole, 1988.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.

TIERNO, Barnabé. **A psicologia da criança e seu desenvolvimento de 0 a 8 anos**. São Paulo: Paulus, 2008.

VIANA, Adalberto Rigueira; MELO, Walério Araujo de; VIANA, Eliane Amaral. **Coordenação psicomotora**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

A INCLUSÃO EM SALA DE AULA E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

LARIANE CRISTINA CAMILO DA SILVA⁸

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em salas de aula regulares tem se mostrado um importante avanço no campo educacional, mas também impõe desafios significativos, especialmente no processo de alfabetização. Este artigo tem como objetivo analisar os principais obstáculos enfrentados por professores no ensino da leitura e escrita a alunos com esse transtorno, discutindo práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de forma significativa e inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa de relatos de experiências docentes, buscando compreender as estratégias utilizadas, as dificuldades encontradas no cotidiano escolar e as possíveis adaptações didáticas necessárias. Os resultados indicam que a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista exige planejamento individualizado, uso de recursos visuais e sensoriais, além de uma escuta atenta às necessidades específicas de cada estudante. Observa-se também a importância da formação continuada dos professores, da atuação colaborativa entre os profissionais da escola e da presença de um ambiente que valorize a diversidade e a construção do conhecimento a partir das singularidades. A análise aponta que, embora existam barreiras estruturais e pedagógicas, é possível promover avanços significativos no processo de alfabetização quando há compromisso com a inclusão e sensibilidade às particularidades do desenvolvimento de cada aluno.

Palavras-chave: inclusão escolar; alfabetização; autismo; práticas pedagógicas; dificuldades de aprendizagem.

⁸ Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIVERITAS-UNG -2023; Professora do Ensino Fundamental I

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas do ensino regular tem gerado discussões fundamentais sobre o papel da escola na garantia do direito à educação para todos. Em especial, o processo de alfabetização de crianças com TEA representa um grande desafio pedagógico, exigindo dos educadores não apenas domínio de conteúdos e metodologias, mas também sensibilidade, conhecimento sobre o transtorno e práticas adaptadas às especificidades cognitivas e comportamentais desses estudantes. Como destaca Dayse Serra (2018), alfabetizar alunos com autismo exige compreender suas formas singulares de aprender e interagir com o mundo, promovendo estratégias que respeitem seu ritmo e suas particularidades sensoriais e emocionais.

A escolha deste tema se justifica pela crescente presença de estudantes diagnosticados com TEA em salas de aula regulares, o que torna necessário aprofundar o debate sobre metodologias inclusivas no ensino da leitura e da escrita. De acordo com Mantoan (2015), a inclusão não pode ser pensada apenas como um projeto de integração física, mas como um movimento de transformação da escola para acolher a diversidade em todas as suas dimensões. Além disso, Bosa (2002) ressalta que os desafios do autismo não se restringem ao comportamento social ou comunicativo, mas têm implicações diretas na aprendizagem, especialmente em práticas pedagógicas que seguem um modelo rígido e padronizado.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os principais desafios enfrentados por professores no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Como objetivos específicos, busca-se identificar as dificuldades pedagógicas mais recorrentes, mapear estratégias eficazes no processo de ensino da leitura e da escrita e discutir os caminhos possíveis para tornar a alfabetização mais acessível a esse público. A relevância deste trabalho está na contribuição teórica e prática para a formação de professores, no fortalecimento de políticas educacionais inclusivas e na valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

Assim, por meio de pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de experiências pedagógicas, pretende-se refletir sobre os caminhos para garantir que crianças com TEA sejam não apenas incluídas, mas efetivamente alfabetizadas em contextos escolares democráticos, empáticos e responsivos às suas

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura um campo que apresenta inúmeros desafios para a prática pedagógica e a organização escolar. Ao contrário da alfabetização tradicional, que geralmente segue um modelo padronizado e linear, o processo para estudantes com TEA demanda um olhar atento para as especificidades cognitivas, comunicativas e comportamentais que caracterizam o transtorno. Dayse Serra (2018) ressalta que “a singularidade do modo como os alunos com TEA percebem e interpretam a linguagem escrita exige um planejamento pedagógico que considere suas características particulares, principalmente no que se refere à compreensão e expressão simbólica” (p. 45). Isso implica que o professor deve estar preparado para adaptar conteúdos, métodos e instrumentos didáticos, buscando formas alternativas para estimular o interesse e facilitar o aprendizado.

Um dos maiores obstáculos apontados no processo de alfabetização de alunos com TEA está relacionado às dificuldades de comunicação social, um dos pilares do transtorno. Como explica Bosa (2002), “os desafios na comunicação e na interação social afetam diretamente a capacidade de compreender o sentido das palavras escritas e o uso funcional da linguagem” (p. 102). Essa limitação torna a aquisição da leitura e da escrita mais complexa, já que esses processos estão profundamente ligados ao desenvolvimento da linguagem oral e à interação com o meio social. Nesse contexto, a dificuldade em estabelecer contato visual, interpretar gestos, expressões faciais e entender o uso pragmático da língua pode interferir na construção do significado do texto escrito, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas e focadas em estímulos múltiplos.

Além das questões comunicativas, as características comportamentais típicas

do TEA também impactam diretamente na alfabetização. Serra (2018) destaca que “a rigidez nos padrões comportamentais e a resistência a mudanças podem dificultar a adaptação a rotinas escolares e a aceitação de atividades novas, como aquelas relacionadas à leitura e à escrita” (p. 52). Esse quadro pode gerar ansiedade e frustração nos alunos, o que, por sua vez, compromete a motivação e a participação nas tarefas escolares. Portanto, a criação de um ambiente acolhedor, estruturado e previsível é essencial para que o processo de alfabetização possa avançar com segurança e eficácia.

Mantoan (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a inclusão verdadeira vai muito além da simples presença do aluno com necessidades especiais na sala de aula regular; ela exige a construção de um espaço pedagógico que respeite e valorize as diferenças, promovendo o desenvolvimento integral” (p. 79). A autora aponta que a escola precisa assumir um compromisso com a transformação de suas práticas e com a formação contínua dos seus profissionais para atender às demandas específicas de alunos com TEA. É fundamental compreender que a diversidade não é um problema a ser corrigido, mas uma condição a ser acolhida e integrada no projeto pedagógico.

Outro desafio crucial está na ausência ou insuficiência de formação específica dos professores para lidar com alunos com TEA. Serra (2018) observa que “a falta de conhecimento sobre as características do espectro autista e sobre as estratégias eficazes para alfabetização desses alunos limita a atuação docente e compromete a aprendizagem” (p. 48). Sem esse preparo, os educadores podem recorrer a métodos tradicionais que não atendem às necessidades dos estudantes, o que pode resultar em exclusão velada e dificuldades para o progresso na alfabetização.

Por fim, é importante destacar que o processo de alfabetização para alunos com TEA não deve ser encarado como um desafio isolado, mas sim como parte de uma construção coletiva e interdisciplinar, que envolve professores, família, especialistas e a própria escola. Bosa (2002) enfatiza que “o sucesso na alfabetização depende da articulação entre diferentes saberes e práticas, assim como do comprometimento com a individualização do ensino” (p. 110). Assim, compreender e superar os desafios para alfabetizar alunos com TEA é uma

tarefa complexa que demanda atenção, sensibilidade e empenho de toda a comunidade escolar.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Diante dos desafios que permeiam a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a adoção de estratégias pedagógicas específicas torna-se indispensável para promover um processo de aprendizagem significativo e inclusivo. A literatura especializada destaca a necessidade de flexibilizar práticas tradicionais e adaptar recursos para atender às particularidades cognitivas, sensoriais e comportamentais desse público. Conforme enfatiza Dayse Serra (2018), “a utilização de recursos visuais, como pictogramas, imagens e materiais concretos, é fundamental para facilitar a compreensão e a organização da informação, ampliando a autonomia do aluno no processo de alfabetização” (p. 67). Esses recursos visuais funcionam como mediadores entre o aluno e o conteúdo, auxiliando na construção do sentido das palavras e frases, sobretudo em estudantes que apresentam dificuldades na linguagem oral e na abstração.

Além disso, a rotina estruturada e previsível é apontada como elemento central para a aprendizagem. Serra (2018) explica que “a manutenção de uma rotina organizada, com atividades sequenciadas e claras, contribui para a segurança emocional do aluno, reduzindo a ansiedade e possibilitando a concentração nas tarefas propostas” (p. 70). Essa previsibilidade permite que a criança com TEA saiba o que esperar, facilitando a participação ativa e diminuindo comportamentos disruptivos que podem prejudicar o aprendizado. A repetição sistemática e o reforço positivo também são ferramentas importantes para consolidar as habilidades emergentes de leitura e escrita.

Mantoan (2015) reforça que “a adaptação curricular e a flexibilização das atividades são práticas indispensáveis para garantir o acesso ao currículo, respeitando o ritmo e as capacidades do aluno com necessidades educacionais específicas” (p. 102). Essa flexibilização pode incluir a simplificação de textos, o uso de instruções claras e objetivas, bem como a incorporação de atividades lúdicas que incentivem o interesse e a motivação para a aprendizagem. A autora destaca ainda que a inclusão efetiva depende da colaboração entre profissionais

da educação, terapeutas e familiares, assegurando uma abordagem interdisciplinar que potencialize os resultados.

Outro aspecto fundamental consiste no estímulo ao interesse e às preferências individuais do aluno. Serra (2018) chama a atenção para o fato de que “o engajamento do estudante é maior quando as atividades envolvem temas, objetos ou técnicas que estejam alinhados com seus interesses, o que pode ser um diferencial para a motivação e o desenvolvimento das habilidades de alfabetização” (p. 72). Esse reconhecimento da singularidade permite a construção de um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e efetivo, respeitando o protagonismo da criança no processo educativo.

Bosa (2002) complementa essa visão ao afirmar que “o trabalho colaborativo entre professores, familiares e profissionais especializados é essencial para o sucesso das intervenções pedagógicas, possibilitando a troca de informações e a elaboração de estratégias conjuntas que atendam às necessidades específicas de cada aluno” (p. 115). Essa articulação contribui para a continuidade do processo educativo e para a adaptação constante das práticas, além de fortalecer a rede de apoio ao estudante.

Além das estratégias específicas, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é uma dimensão importante que deve ser integrada ao processo de alfabetização. Serra (2018) destaca que “o ambiente escolar deve favorecer o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e das relações interpessoais, elementos que impactam diretamente na disposição do aluno para aprender” (p. 75). Assim, práticas pedagógicas que promovam a inclusão social, o respeito mútuo e o diálogo são essenciais para que o aluno com TEA possa se sentir acolhido e valorizado, o que repercute positivamente no seu desempenho acadêmico.

O uso da tecnologia assistiva também tem se mostrado uma ferramenta valiosa para apoiar a alfabetização de alunos com TEA. Recursos como tablets, aplicativos educativos e softwares de comunicação alternativa podem ser utilizados para personalizar o ensino e facilitar a expressão e compreensão da linguagem. Conforme ressalta Mantoan (2015), “a tecnologia, quando utilizada de forma adequada e contextualizada, pode ampliar as possibilidades de comunicação e aprendizagem, proporcionando um ambiente mais inclusivo e

acessível” (p. 110).

Por fim, é importante salientar que as estratégias pedagógicas não devem ser aplicadas de forma isolada ou mecânica, mas sim incorporadas a um projeto educativo flexível, contínuo e centrado no aluno. Serra (2018) conclui que “a alfabetização de alunos com TEA requer um olhar atento, paciente e criativo por parte do educador, que precisa adaptar suas práticas às necessidades do estudante, promovendo um processo de ensino-aprendizagem que valorize a singularidade e o potencial de cada criança” (p. 80). Assim, a adoção dessas estratégias possibilita não apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas também a construção de um espaço escolar verdadeiramente inclusivo e democrático.

FORMAÇÃO DOCENTE E A PREPARAÇÃO PARA A INCLUSÃO

A formação dos professores é um elemento crucial para o sucesso da inclusão escolar e, em especial, para enfrentar os desafios da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diversos estudos apontam que a falta de preparo específico e a ausência de formação continuada prejudicam significativamente a atuação dos educadores diante das demandas complexas que o autismo impõe ao ambiente escolar. Conforme destaca Dayse Serra (2018), “muitos professores chegam à sala de aula sem conhecimento aprofundado sobre o TEA, o que limita suas estratégias pedagógicas e impacta negativamente no processo de alfabetização” (p. 83). Essa lacuna formativa não se restringe ao conhecimento técnico, mas abrange também a sensibilidade para compreender as necessidades emocionais, sociais e comunicativas desses alunos.

Mantoan (2015) enfatiza que “a formação docente para a inclusão deve ser contínua, abrangendo não apenas os aspectos práticos do ensino, mas também a reflexão crítica sobre a diversidade e o papel social da escola” (p. 95). Segundo a autora, preparar educadores para lidar com a diversidade implica desenvolver competências que vão além do domínio dos conteúdos curriculares, envolvendo a capacidade de adaptar metodologias, promover o diálogo e construir ambientes acolhedores e colaborativos. Além disso, essa formação deve ser

interdisciplinar, incluindo conhecimentos sobre neurodesenvolvimento, psicologia e pedagogia especial, para que os professores estejam aptos a reconhecer e atender às especificidades do TEA.

Bosa (2002) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende diretamente do investimento em formação qualificada, que permita ao docente compreender as singularidades do autismo e desenvolver abordagens pedagógicas adequadas” (p. 123). Para a autora, a formação deve ainda incentivar a troca de experiências e o trabalho coletivo entre os profissionais da escola, criando uma rede de apoio que favoreça a aprendizagem dos alunos com TEA. Essa articulação é fundamental para garantir a continuidade do processo educativo e para que os educadores não se sintam isolados diante das dificuldades.

Outro aspecto importante na formação docente refere-se à sensibilização para a diversidade e para a importância da inclusão enquanto direito fundamental. Serra (2018) destaca que “a mudança de atitude e a valorização da diferença são tão essenciais quanto o conhecimento técnico para a efetivação de uma educação inclusiva” (p. 85). Assim, a formação deve contribuir para a desconstrução de preconceitos e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a pluralidade dos estudantes, promovendo a empatia e o respeito mútuo no ambiente escolar.

Além disso, a capacitação deve contemplar o uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos específicos para alunos com TEA. Mantoan (2015) salienta que “o domínio das ferramentas tecnológicas e de materiais adaptados é indispensável para ampliar as possibilidades de comunicação e aprendizagem” (p. 98). A familiarização com essas tecnologias permite que os professores ofereçam um ensino mais dinâmico e personalizado, que respeite os estilos e os ritmos de aprendizagem dos estudantes com autismo.

Vale destacar que a formação não deve ser um evento pontual, mas um processo contínuo e permanente, articulado com as necessidades reais do cotidiano escolar. Bosa (2002) afirma que “a formação continuada favorece a atualização das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva do professor, essencial para lidar com as complexidades

da inclusão” (p. 127). Esse processo fortalece a confiança dos educadores, aumenta sua competência profissional e contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e eficazes.

Por fim, a formação docente deve ser pensada como um compromisso coletivo que envolve não apenas as instituições formadoras, mas também as redes de ensino, as escolas e os próprios professores. Serra (2018) conclui que “a transformação da escola em um espaço inclusivo depende da articulação entre diferentes atores, que juntos podem construir práticas educativas mais justas e democráticas” (p. 88). Portanto, investir na preparação dos educadores é fundamental para que a inclusão da criança com TEA seja efetiva, especialmente no que se refere ao processo tão complexo e essencial da alfabetização.

CAMINHOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA E EFICAZ

A construção de uma alfabetização inclusiva e eficaz para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige a convergência de múltiplos esforços no âmbito escolar, familiar e social, visando garantir não apenas a presença física desses estudantes nas escolas, mas sua participação ativa e produtiva no processo educativo. Dayse Serra (2018) ressalta que “a inclusão verdadeira só é alcançada quando a escola se transforma em um ambiente que valoriza as singularidades de cada aluno, promovendo o protagonismo e o desenvolvimento integral” (p. 95). Dessa forma, é fundamental que o processo de alfabetização se articule com práticas pedagógicas que respeitem o ritmo, o estilo de aprendizagem e as necessidades específicas de cada criança com TEA.

Um dos caminhos para essa alfabetização inclusiva está na adaptação e flexibilização do currículo escolar. Mantoan (2015) afirma que “a flexibilização curricular é uma estratégia indispensável para que o conteúdo seja acessível e significativo, respeitando as capacidades e limitações dos alunos com necessidades educativas especiais” (p. 120). Isso implica não apenas modificar atividades, mas repensar a forma como o conhecimento é apresentado e construído, adotando metodologias ativas e diversificadas que possibilitem múltiplas formas de interação com a linguagem escrita. O currículo adaptado deve também prever avaliações que levem em consideração o progresso

individual e não apenas a comparação com parâmetros padronizados.

Além disso, a construção de um ambiente escolar acolhedor, com infraestrutura adequada e recursos pedagógicos específicos, é essencial para garantir o sucesso da alfabetização de estudantes com TEA. Serra (2018) destaca que “ambientes organizados, com materiais visuais e espaços que favoreçam a concentração, reduzem a ansiedade e promovem o engajamento dos alunos” (p. 98). A presença de profissionais especializados, como psicopedagogos e terapeutas, também contribui para a oferta de suporte individualizado, fortalecendo a rede de apoio necessária para o desenvolvimento do aluno.

A participação ativa da família é outro aspecto decisivo na consolidação da alfabetização inclusiva. Mantoan (2015) enfatiza que “a colaboração entre escola e família amplia as possibilidades de intervenção, favorecendo a continuidade do processo educativo e a adaptação das estratégias pedagógicas às realidades vividas pelo aluno” (p. 125). A família, ao compreender o processo de alfabetização e as particularidades do TEA, pode atuar como parceira no estímulo ao aprendizado, oferecendo suporte emocional e prático que fortalece a confiança e a motivação da criança.

Outro ponto fundamental refere-se ao investimento em políticas públicas que garantam recursos, formação docente e condições adequadas para a inclusão. Bosa (2002) salienta que “sem o respaldo de políticas eficazes, a inclusão corre o risco de permanecer superficial, sem promover mudanças reais nas práticas pedagógicas e nos resultados de aprendizagem” (p. 130). É necessário, portanto, que as políticas educacionais promovam a universalização do acesso, a qualificação dos profissionais, a oferta de materiais adaptados e a criação de ambientes físicos e pedagógicos acessíveis.

A inclusão escolar e a alfabetização de alunos com TEA também demandam uma mudança cultural no ambiente escolar, que promova a valorização da diversidade como um aspecto enriquecedor da aprendizagem. Serra (2018) destaca que “o respeito às diferenças deve ser incorporado ao cotidiano da escola, construindo um clima de respeito mútuo, empatia e solidariedade” (p. 100). Essa transformação cultural contribui para a construção de relações mais democráticas e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos

alunos com TEA.

Por fim, é importante considerar que a alfabetização inclusiva não é um fim em si mesma, mas parte de um projeto maior de formação cidadã e desenvolvimento integral. Mantoan (2015) conclui que “a alfabetização deve ser vista como instrumento de emancipação e participação social, capaz de abrir caminhos para o exercício pleno da cidadania, sobretudo para aqueles que enfrentam desafios adicionais, como os alunos com TEA” (p. 130). Portanto, investir na alfabetização inclusiva é investir na construção de uma sociedade mais justa, plural e humana.

Assim, a partir da articulação entre práticas pedagógicas inovadoras, formação docente qualificada, participação familiar, políticas públicas e cultura escolar inclusiva, é possível superar os desafios e promover uma alfabetização que respeite as singularidades e potencialidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, garantindo seu direito fundamental à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista constitui um desafio multifacetado que demanda o comprometimento coletivo da escola, dos educadores, das famílias e da sociedade. Este estudo evidenciou que as particularidades cognitivas, comunicativas e comportamentais presentes no TEA exigem práticas pedagógicas adaptadas, que valorizem as singularidades de cada estudante e promovam um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Conforme apontado, estratégias como o uso de recursos visuais, a organização de rotinas claras e a flexibilização curricular são fundamentais para o desenvolvimento efetivo da leitura e da escrita nesses alunos.

A formação continuada dos professores emerge como um elemento indispensável para a construção de práticas inclusivas e eficazes. É imprescindível que os educadores recebam suporte técnico e pedagógico, bem como desenvolvimento de competências socioemocionais, para atuarem de forma sensível e qualificada diante das demandas específicas do TEA. Além disso, a articulação entre escola e família fortalece a rede de apoio ao aluno,

contribuindo para a continuidade do processo educativo e para a promoção do protagonismo da criança.

Outro ponto relevante é a necessidade de políticas públicas que garantam recursos, infraestrutura adequada e formação docente contínua, viabilizando condições concretas para que a inclusão deixe de ser um ideal e se torne uma realidade concreta. O compromisso com a diversidade e a construção de uma cultura escolar democrática são essenciais para que a alfabetização inclusiva cumpra seu papel social de emancipação e cidadania.

Dessa forma, a alfabetização de alunos com TEA deve ser entendida não apenas como o aprendizado da leitura e da escrita, mas como um processo integral que envolve a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a promoção da autonomia e do desenvolvimento pleno dos estudantes. Investir na alfabetização inclusiva é, portanto, investir na construção de uma escola mais justa, plural e humana, capaz de acolher e potencializar as singularidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BOSA, Nair Cássia de Paula. *Autismo: desafios para a educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 17. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

SERRA, Dayse. *Alfabetização de alunos com TEA - Volume 1 (Transtorno do Espectro Autista)*. 1. ed. São Paulo: Wak, 2018. 152 p.

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM SURDEZ

LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO⁹

RESUMO

Os resultados deste estudo evidenciam que a inclusão escolar contribui para o desenvolvimento integral de alunos surdos. Foi verificado que é importante que a escola ofereça condições físicas e recursos humanos adequados para proporcionar ensino de qualidade para estes alunos.

Palavras-chaves: Educação; Inclusão; Diversidade.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a deficiência apresentam um significado histórico e, atualmente, a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e na escola representa muito mais que a inclusão social, mas também o respeito à dignidade humana (MONTEIRO, 2016).

Nesta perspectiva aprender é participar e ser uma parte de experiência em cenários socioculturais que moldam e são moldadas por indivíduos e coletivos. A mudança cognitiva não é apenas mental e individual, mas envolve aspectos sociais e psicológicos, bem como as emoções. Assim sendo, a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular reduz sua exclusão e as estratégias de aprendizado objetivam a superação dos obstáculos para o acesso e a participação na sociedade (SANTOS, 2015).

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular exige dos professores novos recursos de ensino e aprendizagem que devem ser concebidos por meio da mudança de atitude de todos os membros da equipe pedagógica, a fim de possibilitar o acesso e a permanência de todos nesses espaços e garantindo que todos tenham a oportunidade de construir conhecimentos significativos à vida em sociedade (SOUZA et al, 2015).

A surdez é uma deficiência que devido à perda da audição encontra grande dificuldade em seu desenvolvimento social. Em seu estudo sobre adolescência e deficiência auditiva, Neuberet *et al* (2008, p.6) esclarecem que a

⁹ Graduando em Educação Física pela Voltaire Educacional. E-mail:

deficiência auditiva é:

Considerada uma perda dos órgãos sensoriais, congênita ou adquirida, com causas diversas, podendo ou não impedir a aquisição da linguagem. Assim sendo, o portador de deficiência auditiva será acometido no aspecto físico, psicológico e social de sua vida.

O indivíduo com deficiência auditiva apresenta dificuldades na comunicação social, e isto implica num obstáculo à sua inclusão tanto escolar, quanto no mundo do trabalho, pois há dificuldade em ser compreendido (RUSSO et al, 2009).

A deficiência auditiva inclui disacusias (perda de audição) classificadas em leves, moderadas, severas e profundas. A perda auditiva leve é definida como o impedimento que o indivíduo apresenta em sua capacidade de detectar a energia sonora no nível de audição em torno de 20dB a 40 dB 9.

A Classificação do grau da perda auditiva considerando, é:

< 26dB □ Audição NORMAL

26 a 40dB □ Perda auditiva LEVE

41 a 55dB □ Perda auditiva MODERADA

56 a 70dB □ Perda auditiva MODERADAMENTE SEVERA

71 a 90dB □ Perda auditiva SEVERA

> 90dB □ - Perda auditiva PROFUNDA

No processo educacional do indivíduo surdo, é necessário proceder a distinção de ter fases estanques e diferenciadas, no referente a forma de emprego da língua de sinais, a saber, o oralismo, o bimodalismo e o bilinguismo.

Cármio e Couto (2000), dizem que o oralismo tem foco na aprendizagem do quesito fala, compreendendo o estímulo auditivo no reconhecer e discriminar os ruídos, os sons do ambiente e de fala; os exercícios voltados ao desenvolvimento da fala, com o propósito de trazer tonicidade e mobilidade para os órgãos responsáveis pela fonação, tem em seu conjunto exercícios de relaxamento e respiração; o processo de leitura labial também envolve atividades de treinamento para identificar a palavra anunciada por meio da decodificação dos movimentos de carácter oral do emissor da mensagem.

Valentini (2005), salientam que malgrado os investimentos realizados em uma criança surda, em favor de sua oralização, por intermédio apenas da leitura

labial, esta somente é capaz de captar aproximadamente 20% do teor da mensagem falada.

Ulbrich et al (1998), dizem que a leitura labial configura um processo que vai além da habilidade visual, com cerca de 75% de adivinhação, a depender do emprego de sinais contextuais.

Devido a tal, é mais simples para o surdo dito pós-lingual que conhece a fala proceder a leitura que para outro dito pré-lingual. No referente a produção oral dos indivíduos surdos, em geral, esta não recebe a compreensão pelos indivíduos normais, que não estão acostumados a escutá-la.

Quadros (2000), proferem que tendo em vista a dita educação oralista, não se percebe resultados realmente significativos para desenvolver plenamente a linguagem dos seres portadores da deficiência auditiva. Mas ao contrário desta tendência se verifica:

O oralismo e a supressão dos sinais resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. (...) Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais (PERINAT, 1997, p.45).

Perante tal contexto, tem surgimento o bimodalismo, apresentando uma proposta de emprego da língua de sinais, em simultaneidade com o emprego da linguagem falada. Esta prática, porém, tem como resultado alterações de cunho estrutural nas duas formas de linguagem, visto que ou se emprega a língua de sinais na esteira da estrutura da linguagem oral, com sua pertinente classe de palavras, ou se utiliza a linguagem oral em conjunto a língua de sinais, de modo simplificado para esta última (PEDROSA, 2019).

Tal prática tem o mérito de artificializar o processo de comunicação, desconsiderando as implicações de conotação social, pois reduz o emprego de sinais a posição de um recurso voltado ao ensino em apoio a atividade de fala.



Figura 1. O processo educacional do deficiente auditivo. **Fonte:** <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos>

Existem os defensores da proposta bimodal, que a entendem como um modo de comunicação total, principalmente pelo fato de que a maioria de seus adeptos tem apreciação pela prática bimodal. Outros pesquisadores, no entanto, buscam pela implementação de uma proposta de educação bilíngue, e desse modo se constitui todo um processo filosófico, e indicador dos caminhos a seguir (JACINTO, 2021).

CONCLUSÃO

A análise teórica empreendida neste estudo contribuiu para a prática educativa, esclarecendo ao professor importância da inclusão de alunos surdos nas aulas.

Assim, acredita-se que o bom relacionamento entre os membros participantes do processo educativo contribui verdadeiramente para que este processo ocorra de forma eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Oliveira et al. A Inclusão de surdos às aulas de Educação Física Escolar e o papel do professor de Educação Física nesse processo. **Cadernos UNIFOA**, 2011. Disponível em:

<https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/download/1627/1341> Acesso em 12 de setembro de 2022.

ALMEIDA, T. J. B.; CAMARGO, E. P., MELLO, E. F. Ensino de conceitos de Termodinâmica para alunos com deficiência auditiva: processo inicial de investigação. **XIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**: Foz do Iguaçu, 2011. Disponível em:

<http://www2.fc.unesp.br/encine/documentos/AP/2011/2011-4.php> Acesso em 12 de setembro de 2022.

ALTHOFF, Ana Paula. **Direitos humanos no Brasil a importância do poder local na concretização dos direitos fundamentais**. Monografia (Bacharelado em Relações Internacionais) 84 f. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2015.

ARAUJO, Antônio Vítor; SOUSA, Francisco José Fornari. **A importância da educação física escolar na formação do indivíduo**, 2019. Centro Universitário UNIFACVEST. Disponível em

<https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/b7423-araujo,-antonio-victor.-importancia-da-educacao-fisica-escolar-na-formacao-do-individuo.-lages-unifacvest.-tcc-curso-de-licenciatura-em-educacao-fisica.pdf>: Acesso em 12 de setembro de 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CARMIO, Maria Silvia e COUTO, Maria Ines Vieira. Linguagem e surdez. Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue. Tradução. São Paulo: Plexus Editora, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1946. Disponível em:

http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

Acesso em 18 de setembro de 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de; JACOB, Rosângela Nezeiro da Fonseca. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educ. Pesqui.** 45, 2019.

FUMEGALLI, Rita De Cassia De Avila. **Inclusão escolar**: o desafio de uma educação para todos? Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) 50 f. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Ijuí – RS, 2012.

JACINTO, Carlos Antonio. **Letramento acadêmico de surdos**: reflexões acerca das ações implementadas por um projeto multidisciplinar e inclusivo de letramento Dissertação (Mestrado em Letras) 203 f. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.** 17 (spe1), Ago 2011

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LARA, Fabiane Mattos. A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas**: Ciências da Saúde, Brasília, v. 15, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saude soc.** 20 (2), Jun 2011.

MONTEIRO, Carlos Medeiros et al. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, vol. 2, núm. 3, pp. 221-233, 2016.

NEVES, Christina Souto Nicolau das. **A contribuição do estado brasileiro para educação em direitos humanos**. Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico (Bacharelado em Administração) 17 f. Universidade federal Fluminense, 2016.

PEDROSA, Luiza. Trabalho **em equipe no contexto da interpretação entre língua portuguesa e libras**: uma experiência na esfera comunitária. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa) 45 f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2019.

PERINAT, A., **Introdução: O desenvolvimento da interação**. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.) *Sustratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. v. 1, n.2, p. 9-14. (O desenvolvimento da interação).

QUADROS, R.M., **Como educador o aprendiz surdo, e o modo de aprendizado da Linguagem de Sinais**, Processos Médicos, 1997.

QUADROS, R.M., **Mecanismos alfabetizadores por linguagem de sinais**, Universidade de São Paulo – USP, 2000. (2000a)

SANTOS, Luiz Gracia. **Alfabetização e inclusão da pessoa com surdez**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) 49 f. Universidade de Brasília – UnB. Brasília-DF, 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, vol. 31, núm. 60, pp. 81-92, 2018.

SILVA, Lucas Gomes da; BARROS, Hicson Batista de. **O professor de educação física e sua contribuição para a formação cidadã do aluno no ensino médio**. Revista Educação & Sociedade, 2021. Disponível em: <http://200-98-146-54.cloudnuol.com.br/bitstream/123456789/2935/1/TCC-Final.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2022.

ULBRICH, L.A.et al **Sign talk versão 2: um bate papo entre surdos e ouvintes**. Porto Alegre, 1998. 150f. Trabalho de Conclusão (Bacharelado em Informática) - Faculdade de Informática, PUCRS, 1998.

O ENSINO DA CRIANÇA COM TEA COM AFETIVIDADE E CONFIANÇA

LUCIENE BEZERRA PEREIRA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da afetividade e da construção de vínculos de confiança no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando que o TEA apresenta características específicas que impactam diretamente na comunicação, socialização e comportamento, faz-se necessário que o ambiente escolar ofereça suporte emocional e estratégias pedagógicas sensíveis às particularidades de cada criança. A afetividade, quando inserida nas práticas docentes, contribui significativamente para o desenvolvimento global do aluno, facilitando a mediação do conhecimento, a interação com os pares e o engajamento nas atividades escolares. Além disso, o vínculo afetivo fortalece a segurança emocional da criança, permitindo que ela confie no educador e participe mais ativamente do processo educativo. O estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica e na análise de autores que defendem uma pedagogia inclusiva, centrada no respeito à individualidade e na valorização da escuta, da empatia e da presença acolhedora do professor. Conclui-se que a afetividade e a confiança não são elementos acessórios no ensino de crianças com TEA, mas sim alicerces fundamentais para uma educação que promova o desenvolvimento integral, a inclusão social e o bem-estar emocional do aluno.

Palavras-chave: Afetividade. Inclusão. Autismo.

INTRODUÇÃO

O ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais significativas oportunidades de transformação no campo educacional contemporâneo. Este transtorno, caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico que afetam a comunicação, o comportamento e as interações sociais, exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que

ultrapasse os limites da mera transmissão de conteúdos. Neste contexto, a afetividade e a construção de vínculos de confiança emergem como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se indispensáveis para a inclusão efetiva dessas crianças no ambiente escolar.

Entender a afetividade como parte intrínseca da educação significa reconhecer que o desenvolvimento cognitivo e emocional caminham lado a lado. Para crianças com TEA, cujos desafios na comunicação interpessoal e na compreensão de estímulos sociais são mais pronunciados, o ambiente escolar precisa ser não apenas estruturado e previsível, mas também acolhedor, empático e sensível às suas particularidades. O vínculo afetivo entre professor e aluno é, portanto, uma ponte que possibilita a mediação do conhecimento, a construção de autonomia e o florescimento de habilidades que, em muitos casos, permanecem ocultas quando não há um suporte emocional adequado.

A afetividade, neste cenário, não é um adorno pedagógico, mas sim uma ferramenta essencial para que o educador compreenda os sinais, os interesses e os modos de expressão da criança com TEA. Ao estabelecer relações baseadas na empatia, na escuta ativa e no respeito ao tempo individual de cada criança, o professor cria condições favoráveis para o desenvolvimento de vínculos significativos, que contribuem diretamente para a aprendizagem. A confiança, por sua vez, surge como consequência natural dessa relação. Quando a criança se sente segura e aceita, ela se abre ao novo, participa com mais entusiasmo das atividades e passa a explorar suas potencialidades com maior liberdade.

A escola, nesse processo, desempenha um papel crucial. Mais do que um espaço de socialização e ensino de conteúdos formais, deve ser um território de construção de vínculos, de reconhecimento das diferenças e de celebração das conquistas individuais. Para isso, é fundamental que toda a equipe escolar – professores, coordenadores, auxiliares e demais profissionais – esteja sensibilizada e capacitada para compreender as nuances do espectro autista, adotando práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a individualidade.

Não se trata apenas de aplicar métodos específicos ou utilizar materiais adaptados, mas de cultivar um olhar humanizado e atento, que enxergue a criança com TEA em sua totalidade – com suas dificuldades, mas também com

suas habilidades, seus interesses e seu modo único de perceber o mundo. Neste sentido, o educador precisa assumir uma postura de constante reflexão, buscando conhecer cada aluno em profundidade, respeitar seus limites e, sobretudo, acreditar no seu potencial. A confiança que o professor deposita no aluno é sentida e retribuída, criando um ciclo virtuoso que favorece o processo educativo.

Além disso, a afetividade também contribui para a diminuição de comportamentos desafiadores, comuns em crianças com TEA, muitas vezes desencadeados por situações de estresse, insegurança ou frustração. Quando a criança encontra na escola um ambiente previsível, afetuoso e confiável, os episódios de ansiedade tendem a diminuir, facilitando a convivência e a participação nas atividades propostas. Assim, o vínculo afetivo atua como um fator protetivo, promovendo não apenas o bem-estar emocional, mas também melhores resultados acadêmicos.

É importante destacar que o trabalho com crianças com TEA exige paciência, flexibilidade e dedicação. Cada pequeno avanço deve ser comemorado, cada dificuldade enfrentada com serenidade e cada conquista valorizada como expressão de superação. Neste processo, o apoio da família e a comunicação constante entre escola e responsáveis são também aspectos fundamentais, pois possibilitam uma abordagem mais integrada e eficaz. A construção de uma rede de afeto e apoio em torno da criança é, sem dúvida, um dos maiores trunfos para o seu desenvolvimento pleno.

Portanto, falar sobre o ensino da criança com TEA com afetividade e confiança é, acima de tudo, reconhecer a dimensão humana da educação. É compreender que o aprendizado não se dá apenas pela razão, mas também pelo coração. É perceber que, antes de ensinar, é preciso acolher; antes de exigir, é preciso confiar. O educador que compreende essa lógica transforma sua prática, e, com ela, transforma também a vida de seus alunos. O olhar afetuoso e confiante do professor pode ser o primeiro passo para que a criança com TEA acredite em si mesma e encontre, na escola, um espaço de possibilidades, de crescimento e de pertencimento. Dessa forma, a afetividade não é um caminho alternativo, mas o próprio alicerce de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

DESENVOLVIMENTO

Ensinar uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vai muito além da aplicação de métodos pedagógicos tradicionais. Esse processo exige sensibilidade, conhecimento, escuta ativa e, principalmente, uma relação de confiança que seja construída com base na afetividade. O autismo, por sua própria natureza, impõe desafios à comunicação, à socialização e ao comportamento, o que muitas vezes impede que a criança se encaixe em padrões escolares convencionais. Nesse contexto, a afetividade surge como uma ponte fundamental para o desenvolvimento do vínculo entre educador e aluno, e, conseqüentemente, para o avanço no processo de aprendizagem. A confiança não se impõe; ela se constrói ao longo do tempo, em interações diárias que devem estar pautadas no respeito e no reconhecimento da singularidade de cada criança.

Ao abordar o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é imprescindível compreender que a aprendizagem vai além da transmissão de conteúdos curriculares. Ela passa essencialmente pela construção de vínculos afetivos e pela criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sinta compreendida, respeitada e incentivada a participar. A afetividade não é apenas uma dimensão emocional da educação, mas um elemento estruturante do processo pedagógico. No caso de crianças com TEA, cujas dificuldades na comunicação e na interação social são características marcantes, a afetividade torna-se um recurso essencial para mediar relações e facilitar o acesso ao conhecimento. O professor que ensina com afeto cria oportunidades de conexão, mesmo quando a criança não se comunica por meios convencionais.

A confiança, por sua vez, é um processo que se desenvolve gradualmente, a partir da constância, da empatia e da escuta ativa. Para a criança com autismo, confiar no professor significa sentir-se segura para explorar o ambiente, expressar suas emoções, errar e tentar novamente. Esse vínculo seguro atua como uma base de apoio que sustenta o processo de aprendizagem, reduzindo comportamentos de defesa, ansiedade ou recusa. Quando a afetividade está presente na prática docente, o professor deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a ser mediador de experiências

significativas, atento às necessidades específicas de cada aluno. A escuta das manifestações da criança – verbais ou não – permite compreender suas formas singulares de perceber e interagir com o mundo.

Nesse contexto, a prática pedagógica precisa ser constantemente adaptada às realidades individuais. O uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, reforços positivos e estratégias baseadas nos interesses da criança são fundamentais, mas só serão eficazes se forem aplicados dentro de um ambiente relacional seguro. A afetividade cria esse ambiente. Ao estabelecer um vínculo genuíno com a criança, o educador contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de enfrentar desafios. A confiança adquirida com o tempo permite que o aluno amplie suas experiências, aceite novas propostas pedagógicas e desenvolva habilidades sociais e cognitivas de forma mais fluida.

A escola, como instituição, também precisa estar comprometida com a inclusão. Isso significa repensar suas práticas, suas formas de avaliação, seus espaços físicos e suas relações interpessoais. A inclusão vai além do acesso físico: trata-se de garantir a participação ativa da criança com TEA nas atividades escolares, respeitando suas limitações, mas, sobretudo, reconhecendo e valorizando suas potencialidades. Para isso, é necessário um corpo docente capacitado, disposto a aprender continuamente e a dialogar com os familiares, com especialistas e com os próprios alunos. A afetividade nesse contexto amplia-se para uma postura ética e política da escola, que decide acolher, respeitar e educar com base na diversidade.

Além disso, é fundamental que haja parceria entre a escola e a família. Os pais ou responsáveis são fontes importantes de informações sobre os hábitos, gostos, comportamentos e necessidades da criança. A troca constante entre professores e familiares fortalece o planejamento pedagógico e torna as intervenções mais coerentes com a realidade do aluno. Quando há sintonia entre os afetos vivenciados em casa e os promovidos na escola, a criança sente-se mais segura e integrada. Essa segurança favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação, sociabilidade e aprendizado, pois o vínculo afetivo se estende para além da sala de aula.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação do professor. Muitos profissionais ainda se sentem despreparados para atuar com crianças com

autismo. Isso reforça a necessidade de investir em formação continuada que contemple não apenas aspectos técnicos e diagnósticos, mas também o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais. Ensinar uma criança com TEA requer paciência, sensibilidade e criatividade, mas, acima de tudo, requer humanidade. O professor que enxerga a criança como um ser único, dotado de potencialidades e modos próprios de aprender, é aquele que educa com afeto e transforma a escola em um espaço de possibilidades.

Portanto, ao refletir sobre o ensino da criança com TEA mediado pela afetividade e pela confiança, evidencia-se a importância de uma abordagem pedagógica que una conhecimento técnico, empatia e presença afetiva. A aprendizagem não ocorre em ambientes hostis, inseguros ou indiferentes. Ela floresce em contextos onde há vínculo, onde a criança se sente pertencente e respeitada. Nesse sentido, o afeto e a confiança não são complementos da prática docente: são sua essência. Cultivar essas dimensões é abrir caminhos para uma educação mais inclusiva, justa e transformadora, na qual todas as crianças, com ou sem deficiência, possam se desenvolver plenamente e ser felizes no ambiente escolar.

É fundamental compreender que crianças com TEA aprendem de maneiras diferentes, têm interesses próprios e modos distintos de interagir com o mundo. Algumas podem ser extremamente sensíveis a estímulos visuais ou auditivos, outras apresentam dificuldades no contato visual ou na compreensão de emoções alheias. Essas características não devem ser vistas como barreiras intransponíveis, mas como pontos de partida para uma prática pedagógica mais atenta, flexível e afetiva. O educador, ao reconhecer esses aspectos, pode ajustar sua abordagem e buscar estratégias que respeitem o ritmo da criança e favoreçam seu engajamento nas atividades escolares. A afetividade, nesse sentido, não é um fator acessório, mas sim um instrumento essencial para estabelecer uma comunicação eficaz e significativa com o aluno.

Ao estabelecer um ambiente afetivo e seguro, o professor contribui para a redução da ansiedade e da resistência da criança em relação às propostas escolares. Muitas vezes, o comportamento desafiador da criança com TEA decorre de frustrações acumuladas, de situações de exclusão ou de ambientes hostis. Quando a criança encontra um espaço onde se sente acolhida, compreendida e respeitada, ela tende a se abrir para novas experiências e a

confiar nas pessoas ao seu redor. Essa confiança possibilita a construção de vínculos sólidos que funcionam como uma base emocional para o aprendizado. O sentimento de segurança, aliado ao afeto, potencializa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais, criando oportunidades reais de evolução.

Outro aspecto essencial é a escuta. Saber ouvir a criança, mesmo quando ela não verbaliza, é uma arte que o educador deve cultivar. Muitas crianças com autismo não se comunicam por meio da fala, mas se expressam por gestos, expressões faciais, comportamentos repetitivos ou mesmo por meio do silêncio. Com atenção e sensibilidade, o professor pode aprender a decifrar essas linguagens e, a partir disso, estabelecer uma comunicação mais eficaz. Isso só é possível quando há afetividade envolvida, pois ela desperta no educador a paciência necessária para observar, interpretar e respeitar os sinais da criança. É nesse espaço de escuta e acolhimento que surgem as primeiras manifestações de confiança.

A afetividade também se reflete nas atitudes cotidianas do professor. Um sorriso, um toque respeitoso, uma palavra de incentivo ou um olhar de aprovação podem fazer uma grande diferença na relação com a criança com TEA. Pequenos gestos são percebidos com intensidade por essas crianças, e, muitas vezes, são esses gestos que as motivam a participar, a tentar de novo, a enfrentar suas dificuldades com mais coragem. A afetividade, portanto, se materializa no modo como o educador se posiciona frente à criança, como lida com seus erros, como celebra suas conquistas, por menores que sejam. O olhar atento e valorizador do professor é capaz de transformar a experiência escolar em algo prazeroso e significativo.

A confiança que a criança deposita no professor tem o poder de mediar situações complexas. Por exemplo, em momentos de crise, nos quais a criança apresenta comportamento disruptivo ou se isola completamente, a figura do educador em quem ela confia pode ser decisiva para acalmá-la e trazê-la de volta à atividade. Essa confiança não se constrói de forma imediata; é fruto de uma convivência contínua, de um histórico de respeito e consistência. O educador que se mostra presente, coerente e empático tende a se tornar uma referência afetiva para a criança, o que amplia as possibilidades de mediação

pedagógica. A criança que confia no professor acredita que pode aprender, que pode ser compreendida, e que não será punida por ser diferente.

A formação do professor também desempenha papel crucial neste processo. É necessário que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com as especificidades do autismo, mas também que sejam capacitados emocionalmente para estabelecer relações afetivas saudáveis com seus alunos. Muitos educadores se sentem inseguros diante de uma criança com TEA por falta de conhecimento ou de suporte institucional. Por isso, é indispensável que as escolas invistam em formação continuada, que promovam espaços de diálogo entre os profissionais e que construam uma cultura escolar baseada no acolhimento, na cooperação e no compromisso com a inclusão. Ensinar com afeto e confiança exige mais do que vontade: exige preparo, sensibilidade e suporte.

Além da atuação do professor, é importante considerar o papel da família. O vínculo entre escola e família deve ser fortalecido por meio de uma comunicação constante, transparente e respeitosa. Os familiares da criança com TEA são os principais mediadores entre ela e o mundo, e trazem consigo informações valiosas sobre suas preferências, rotinas, dificuldades e conquistas. Quando a escola se aproxima da família, demonstra empatia e se propõe a caminhar junto, a criança se beneficia enormemente. A afetividade, então, se expande do espaço da sala de aula para as relações institucionais, promovendo uma rede de confiança e apoio mútuo que impacta positivamente o desenvolvimento da criança.

Por fim, o currículo e as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades da criança com TEA. A afetividade também se expressa na forma como o conteúdo é apresentado, na escolha dos materiais, no tempo destinado às atividades e na valorização das conquistas individuais. Não se trata de diminuir o desafio, mas de reorganizá-lo de modo que a criança se sinta capaz de participar e aprender. A afetividade conduz o professor a respeitar o tempo da criança, a oferecer ajudas quando necessário e a comemorar cada progresso como uma vitória coletiva. Essa abordagem inclusiva transforma o ambiente escolar, tornando-o mais humano, mais sensível e, acima de tudo, mais justo.

Portanto, o ensino da criança com TEA mediado pela afetividade e pela confiança é uma prática que transcende métodos e técnicas; é uma prática que exige entrega, presença e conexão genuína. A educação só acontece de verdade quando há encontro entre sujeitos, quando há acolhimento da diferença e quando o afeto ocupa o lugar central na relação pedagógica. Ensinar é, nesse contexto, um ato de amor, de fé na capacidade do outro, de construção paciente e contínua de pontes entre mundos diferentes, mas igualmente valiosos. É esse compromisso ético e afetivo que torna possível uma educação realmente inclusiva, onde todas as crianças, independentemente de suas condições, têm o direito de aprender, de ser respeitadas e de serem felizes no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma reflexão sobre o ensino da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da afetividade e da confiança é reafirmar a urgência de uma prática pedagógica que coloque o ser humano no centro do processo educativo. Ao longo da trajetória escolar, a criança com TEA enfrenta inúmeros desafios que vão além do conteúdo curricular. Suas dificuldades de comunicação, interação social e adaptação a mudanças exigem um olhar atento e sensível por parte dos profissionais da educação. É nesse contexto que a afetividade se apresenta como elemento essencial para a construção de uma aprendizagem significativa, humanizada e verdadeiramente inclusiva. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de criar relações, de estabelecer vínculos e de garantir que cada criança se sinta segura, respeitada e acolhida em sua individualidade.

A escola que acolhe com empatia transforma-se em um espaço de pertencimento. Quando o ambiente escolar se torna emocionalmente seguro e previsível, a criança com TEA desenvolve maior autonomia, sente-se motivada a participar das atividades e constrói, gradualmente, sua confiança nos adultos e nas interações sociais. Esse processo é lento, exige persistência, paciência e sensibilidade, mas os frutos colhidos são significativos tanto para o aluno quanto para toda a comunidade escolar. O afeto é um caminho eficaz para quebrar barreiras e criar possibilidades. Ele favorece a escuta, a atenção às necessidades específicas e o respeito ao tempo da criança, criando um cenário propício para o florescimento de suas potencialidades.

É importante destacar que a afetividade não pode ser reduzida a um simples gesto pontual ou a uma postura carismática do educador. Ela precisa ser entendida como parte integrante da prática pedagógica, orientando a forma como o ensino é planejado, como as interações ocorrem e como o ambiente é estruturado. A confiança, por sua vez, é um processo relacional, que se constrói na constância, na coerência e na qualidade do vínculo estabelecido. Quando o professor age com previsibilidade, quando respeita os limites da criança e reconhece seus avanços, mesmo que pequenos, ele contribui para fortalecer essa relação de confiança, que é base para qualquer aprendizagem significativa.

As práticas pedagógicas voltadas à criança com TEA devem considerar a singularidade de cada sujeito. Não há uma fórmula única, nem um modelo padronizado que sirva para todos. Por isso, a escuta ativa, o diálogo com a família, a observação contínua e o investimento em formação profissional são componentes fundamentais para a construção de estratégias eficazes e afetivas. O professor precisa estar preparado não apenas tecnicamente, mas emocionalmente, para lidar com as frustrações, com os desafios diários e com os processos que, muitas vezes, são mais lentos do que o esperado. A afetividade fortalece o vínculo e a paciência necessária para que a prática docente seja sustentada não apenas pela técnica, mas também pela compaixão e pelo respeito.

A presença da família nesse processo também é indispensável. A escola precisa estreitar os laços com os responsáveis, promovendo encontros, escutas e trocas constantes. Quando a criança percebe que existe uma continuidade entre os afetos vivenciados em casa e os afetos recebidos na escola, ela se sente mais segura e compreendida. Essa sintonia entre os contextos familiar e escolar fortalece a rede de apoio da criança e amplia as possibilidades de desenvolvimento. Mais do que nunca, é preciso superar visões fragmentadas e isoladas do processo educativo, para adotar uma abordagem integrada e colaborativa, onde todos os envolvidos tenham consciência de seu papel e atuem com responsabilidade e afeto.

Outro ponto que merece destaque é o papel da formação continuada. A atuação com crianças com TEA exige atualização constante, troca de experiências, estudo das abordagens mais eficazes e, principalmente, momentos de reflexão sobre a própria prática. A afetividade não anula a técnica,

mas a potencializa. O professor que compreende as especificidades do autismo está mais preparado para interpretar os sinais da criança, para propor estratégias adequadas e para reagir com equilíbrio diante de situações complexas. Essa preparação é tanto teórica quanto emocional, e deve ser fortalecida por políticas públicas que valorizem e apoiem o trabalho docente com crianças da educação especial.

A construção de uma escola inclusiva passa, necessariamente, pela valorização da diversidade e pela compreensão de que todas as crianças têm o direito de aprender e de conviver. A presença da criança com TEA no ambiente escolar desafia estruturas engessadas, provoca mudanças de paradigma e convida todos os envolvidos a repensarem suas práticas. No entanto, esse desafio é também uma oportunidade de crescimento coletivo, pois ao incluir com afeto, a escola se torna mais humana, mais justa e mais próxima da missão educativa que lhe cabe. A afetividade, nesse processo, funciona como base estruturante da convivência e como impulso para a aprendizagem.

Assim, as considerações finais deste trabalho reforçam a ideia de que a afetividade e a confiança não são elementos secundários na educação da criança com TEA. Pelo contrário, são pilares que sustentam o sucesso da inclusão e da aprendizagem. É preciso cultivar vínculos sinceros, acolher com empatia, respeitar os ritmos individuais e acreditar no potencial de cada criança. O educador, como figura central nesse processo, precisa estar disposto a construir pontes, a oferecer segurança e a promover experiências que respeitem e valorizem as diferenças. Ensinar com afeto e educar com confiança não são gestos de compaixão, mas sim atos de justiça e compromisso com a dignidade humana.

Educar crianças com TEA exige um olhar sensível, mas também determinado. Exige que a escola esteja aberta ao novo, que os profissionais estejam dispostos a aprender com a diferença e que a sociedade reconheça o valor da inclusão como um direito, e não como um favor. Quando afetividade e confiança orientam o trabalho pedagógico, o ambiente escolar se transforma em um espaço de possibilidades. A criança com autismo passa a ser vista não por suas limitações, mas por suas capacidades, por seus talentos, por aquilo que pode aprender e ensinar. E é nesse encontro, entre o educador que acolhe e a criança que confia, que o verdadeiro sentido da educação se revela.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Karla de Cássia. **Autismo e educação: desafios para uma prática inclusiva**. Curitiba: Appris, 2021.

ARAÚJO, Wilza Araújo de. **Educação inclusiva: o desafio da diferença na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEADI, 2008.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sociocultural**. São Paulo: Scipione, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Afetividade e cognição: um diálogo necessário na educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do espectro autista: uma abordagem neurobiológica e psicossocial**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARISA CLARA DE OLIVEIRA SENA

RESUMO

Com este projeto nós descobrimos um dos principais problemas enfrentados por alunos principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que é a dificuldade com a leitura e a escrita. Entendendo este problema, nós com este projeto buscamos apresentar formas para melhorar os pontos apresentados no mesmo. Pesquisei diversos artigos, citações e opiniões de renomadas mentes do universo pedagógico e Psicológico tais como Paulo Freire, David Ausubel, Delia Lerner dentre outros grandes nomes para chegarmos nas melhores ideias para resolver o problema do baixo índice de alfabetização.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; metodologia.

INTRODUÇÃO

O domínio da leitura e da escrita são duas habilidades muito importantes para garantir a manutenção da cidadania de uma pessoa. A alfabetização é um passo fundamental no desenvolvimento cognitivo e assegura a dignidade de todos.

Diante disso, um dos principais pilares na educação é promover nos alunos a capacidade de ler e escrever de maneira satisfatória, além de propiciar a facilidade para decodificar ou interpretar as informações. No entanto, cada

criança traz consigo realidades distintas, o que pode mostrar perfis que se destoam em uma mesma turma. Assim sendo, algumas situações são relativamente comuns no universo educacional. Uma delas é a dificuldade na leitura e escrita manifestada pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir dessa observação, tanto por parte dos professores quanto dos pais, é preciso investigar os fatores e até mesmo as intervenções a serem realizadas. Primeiramente, a prática da leitura e da escrita está relacionada a alguns pontos indispensáveis para o seu sucesso. Dentre eles, podemos destacar a capacidade de memória, raciocínio e percepção, inclusive, todas essas habilidades também estão ligadas a elementos fundamentais, como a aprendizagem sob a perspectiva da cognição e da psicomotricidade. Desse modo, os alunos precisam equilibrar e desenvolver todos esses aspectos com o objetivo de potencializar o ato de ler e escrever. A dificuldade de leitura e escrita pode revelar uma situação que traz problemas no aprendizado da criança, assim como na autoestima e ocasionar em uma possível evasão escolar.

A importância da leitura

Na educação básica é esperado que o educando conclua todas as etapas com êxito, para que ele exerça a cidadania e progrida no trabalho e estudos posteriores, como cita o artigo 22 da lei de diretrizes e bases. Apesar de todo o trabalho dos profissionais da educação muitos educandos enfrentam dificuldades na leitura e escrita, principalmente no ensino fundamental.

A leitura além de ser extremamente importante, desenvolve o raciocínio, senso crítico interpretação, é através dela que o conhecimento e experiências adquiridas pelos educandos transformam a realidade de cada um. Portanto Freire cita:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de

palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 1982, p. 17).

Diante disto os estímulos à leitura nascem do interesse particular, é sempre mais prazeroso aprender e conhecer sobre algo que lhe desperta a curiosidade ou que faça parte da sua vida. São as nossas vivências que impulsionam os nossos atos.

A escrita é a expressão da leitura, ambas estão mutualmente relacionadas. Para desenvolver essas habilidades é necessário um olhar pedagógico que crie possibilidades de interações e reflexões ao educando. Assim sendo, Martins (2007, p. 34) afirma:

Criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o seu leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias.

É através desses diálogos que a leitura e a escrita ganham formas, e ultrapassam as linhas imaginárias, fazendo com que o leitor conecte os seus subsunçores compreenda o sentido do ato de ler e escrever.

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. (Ausubel, 2000, p 17). Portanto o incentivo à leitura vem do próprio leitor, o professor como pesquisador deve estar atento a realidade dos educandos, e apresentar materiais que façam sentido, para que de fato aconteça uma aprendizagem significativa contribuindo na formação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do mundo parte-se do pressuposto de analisarmos a realidade vigente na cultura e realidade social e cotidiana do educando. Sendo assim, a escrita torna-se uma aliada nesta construção social. As dificuldades de aprendizagem podem ser apresentadas em qualquer momento do desenvolvimento cognitivo do educando. A instituição educacional deve priorizar todo o aspecto histórico e cultural deste aluno, relacionado os critérios que promovam a interação da aprendizagem com as suas dificuldades em relação à leitura e escrita. Desse modo, pensamos na necessidade de reavaliar as práticas educacionais tornando o educando praticante da cultura da leitura e escrita.

Notamos que na escola o ato de ler e escrever são distintos no que se refere a leitura e escrita como uma forma de construção da função social, para que haja uma aprendizagem efetiva e significativa é de extrema importância o nivelamento da teoria com a prática, e quais são os propósitos, e relevância de ler e escrever de modo indissociável. Os parâmetros Curriculares nacionais destacam a prática da leitura como:

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual. [...] Os testes de Língua Portuguesa do Saeb, cujo foco é a leitura, têm por objetivo verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que, “ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação”. (INEP, 1997, p. 53)

Para este processo da aquisição da leitura e escrita podemos ressaltar

algumas estratégias como a elaboração de um planejamento que articulem a reescrita de gêneros textuais e suas interpretações, a forma que o educando analise este texto e possa reescrevê-lo de modo individual e autoral. Denia Lenner, discorre que para transformar o ensino da leitura e escrita a escola deve transformar e produzir métodos com o objetivo de ressignificar, para tornar os educandos praticantes da leitura e escrita e não apenas em cópias e decodificações do sistema de escrita.

Na formação do educando, tornando-os críticos e capazes de ler aquilo que está implícito, realizar interpretações para construir e argumentar posições próprias, disposto a identificar com o semelhante ou solidarizar-se com o desigual e hábil de admirar a qualidade literária.

O desafio é formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros (Lenner, Délia, 2022 p.27).

Contudo, possa realizar produções de mensagens em diferentes posições sociais, manejando com eficiência os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Sendo assim, propiciando diferentes descobertas no uso da escrita como uma ferramenta de raciocínio sobre a forma de pensar, organizar e organizar o seu conhecimento individual e autônomo chegarmos nas melhores ideias para resolver o problema do baixo índice de alfabetização.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Trad.: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam.

21. Ed São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

SEB; INEP, 1997.acionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1997.Características de leitura de especialistas em deficiência de aprendizagem e professores em sala de aula.

Michigan: Instituto de Pesquisa sobre Ensino, Faculdade de Educação, 1982.

LERNER, Delia. Ler e Escrever Na Escola: O Real, O Possível e o Necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RELAÇÃO ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILA LOPES PRADO BELKO

RESUMO

O objetivo deste é apresentar um estudo sobre o desenvolvimento na educação infantil, mostrando a relação entre o cuidar e o educar, realizando uma reflexão onde torna-se inseparável na formação da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Cuidar. Educar. Educativo. Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this study is to present a study on development in early childhood education, showing the relationship between care and education, reflecting where it becomes inseparable in the formation of the child.

KEYWORDS: Take care. To educate. Educational. Child education.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, até o século XX, as instituições de ensinos não assumiam responsabilidades em busca dos direitos das crianças, eram voltadas apenas para o atendimento da saúde, questões higiênicas, porém nem tão pouco se preocupava com as iniciativas educacionais. O primeiro passo para a transformação da educação infantil, foi perceber a criança como parte do contexto social.

Em 1988, a Constituição a qual determina que a Educação Infantil é um dever do Estado brasileiro, sofreu alterações, onde instituições infantis

passou a ser um direito da criança, e não sendo mais vista apenas como obrigações com as mães trabalhadoras.

Assim sendo, ao passar do tempo vem sendo remodelada, garantindo e preservando a integridade da criança e o seu desenvolvimento, nos âmbitos físico, emocional e intelectual.

Tendo então como objetivo de pesquisa a investigação e observação do cotidiano de uma instituição de educação infantil conveniada a prefeitura para que possamos refletir sobre a relação do cuidar e do educar. Será definido, portanto, o objetivo de refletir a interação entre educador e educando, em relação ao cuidado e a educação; situações de aprendizados, quanto a interação pedagógica; o ponto de vista do professor entre o cuidar e educar; e por fim observar se faz parte do cotidiano das crianças o cuidar e o educar na instituição.

Levando em considerações leis quanto ao direito da criança, definiu-se o questionamento de: Como desenvolver a relação entre o cuidar e o educar em uma instituição de educação infantil?

Hoje as instituições possuem amparo legal para cuidar e educar de forma inerente, possibilitando a construção de conhecimentos, obtendo um papel fundamental no desenvolvimento humano e social da criança. Onde deve se cumprir as leis e exigências, se atentando a formação dos educadores, desenvolvendo projetos pensados no desenvolvimento e nos direitos das crianças, tornando assim a instituição de fato um espaço pedagógico.

2 A CRIANÇA AO LONGO DA HISTÓRIA

2.1 A infância antes de sua valorização

Antes da mudança na Constituição, não havia preocupação para com a criança, e alguns autores entendiam que a criança era apenas um ser menos, em comparação ao adulto, com menos idade e maturidade, não levando em consideração as variáveis em questões sociais, econômicas e culturais, das quais influenciam na definição de infância. Nem tão pouco se preocupavam com suas diferenças comportamentais, afetivas, psicológicas e físicas.

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhece-las como produtoras da história. (Kuhlmann Jr., 1998: 31).

Até então não havia preocupação com o desenvolvimento da criança, nem tão pouco era levado em consideração as diferenças comportamentais, afetivas, físicas ou psicológicas em comparação com a criança e adultos. Obtendo mudanças a partir do século XVIII, onde houve a preocupação com o desenvolvimento da criança, preocupando-se com o cuidado, a saúde, a higiene, e todo processo de desenvolvimento infantil; passando a ser vista diferente dos adultos.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de moralização e da educação feita pelo adulto. (KRAMER, 1984: 18)

A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade, diferente daquela época, surgindo assim uma nova concepção de família, vista, no entanto, como sujeitos de direitos, com respeito de uma figura social. Contribuindo para o desenvolvimento dentro da educação, se preocupando com novas adaptações e métodos educacionais, surgindo assim o olhar pedagógico.

2.2 A infância na atualidade

A mudança na Educação Infantil tornou a concepção um atendimento mais específico, exigindo uma postura mais consistente com deveres de trabalho com as crianças para o educador.

É no âmbito escolar que as crianças conhecem realidades distintas a do âmbito familiar, onde a criança vivencia nos seus primeiros anos de vida o aprendizado de boa parte da cultura materna, é o processo de socialização.

[...] a Sociologia da família, ao privilegiar a socialização das crianças pequenas, sobrevalorizando as questões que se prendem com as aprendizagens básicas centradas em torno da relação mãe-filho, tem-nas construído como uma idade associal, de espera e dependência, circunscrita a um período de vida que se entende desde o nascimento até à entrada para a escola primária (0-6 anos). Mas se deduz, a partir dos contributos da Sociologia da família que a infância começa com o nascimento, ela não acaba aos 6 anos, ficando, ausentes as idades que se seguem [...]. (FERREIRA, 2000)

Em seus primeiros anos de vida, a criança se depara com diversas situações de confrontos, sentimentos, disputas, dentre outros fatores que fazem as crianças perceberem que vivemos em um ambiente com regras e leis, fazendo com que comecem a compreender a realidade do mundo em que estamos inseridos.

[...] a escola enquanto instituição social representa o tempo que organiza a socialização secundária das crianças e se assiste ao processo da sua escolarização, ou seja, onde se processa a aprendizagem da trilogia: leitura, escrita e cálculo, bases fundamentais para aceder à cultura letrada. (FERREIRA, 2000)

E é na escola onde as crianças tem a percepção maior quanto a regras e de compreenderem a realidade, situações e acontecimentos cotidianos, aprendendo a lidar e conviver com pessoas, comportamentos e valores diferentes ao habitual, se desenvolvendo através de interações com outro meio em que vive.

2.3 Cuidar e Educar

Antigamente com a falta de leis, o objetivo principal das creches eram o cuidar, conforme foi mudando e as leis se alterando, o educar ganhou espaço, e hoje a ação pedagógica se entrelaça entre o cuidar e o educar, sendo ainda complexo perceber onde ambos começam e onde termina no âmbito escolar.

Vejamos conforme Cunha (2002: 6-7) a diferença do cuidar e do educar:

Educar: [...] significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Cuidar: [...] valorizar e ajudar a desenvolver a capacidade. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. [...] Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

A educação infantil não pode ser apenas um lugar de brincar, devendo também proporcionar aprendizagem para a criança, onde ela deve aprender brincando, desenvolvendo habilidades que fazem toda a diferença em seu crescimento e na vida adulta, como a ludicidade, educação, cuidado, emoção, corpo, sociabilidade, cognição cultural, a linguagem literária. Devendo as crianças se sentirem estimuladas a ouvir e ler histórias, envolvendo a criança a fantasia do contexto.

Hoje a Educação infantil ocupa um importante cenário na educação brasileira, pois é uma fase importante para a construção de aprendizagem, trabalhando o desenvolvimento biológico, emocional, cognitivo e social. Fazendo com que as crianças vivenciem experiências através da socialização, da convivência e de trocas afetivas, partilhando assim a cultura, regras, situações, igualdades e diferenças.

Uma das estratégias a serem utilizadas é o chamado PPP (projeto político pedagógico), que contribui para nortear a prática pedagógica de ensino, valorizando o trabalho do educador.

O educador deve estar sempre atento aos questionamentos e curiosidades das crianças, para elaborar um projeto de trabalho, se ater à organização, à flexibilidade, à pesquisa e possíveis dúvidas que podem vir a surgir em sala. Todo o planejamento deve estabelecer objetivos específicos e educacionais para ser adquirido conhecimentos pelas crianças conforme, devendo ser um plano de aula flexível a fim de surgir modificações. Todo planejamento deve ser feito com responsabilidade, disponibilizando materiais, experimentos, diversificando as aulas, utilizando espaços interativos, discutir temas transversais como meio ambiente, ética, justiça, respeito, saúde; que tragam significados importantes para a criança como cidadãos.

Durante as atividades o educador deve se ater sempre a observar a participação e reação das crianças, pois é a partir daí que é avaliado o desenvolvimento de cada criança.

O profissional deve buscar sempre novos conhecimentos e habilidades, se apropriando de novos conceitos e criando suas próprias concepções em sua profissão, construindo uma educação mais digna, promovendo e redimensionando a postura educativa para instigar o desejo de transformação nos indivíduos. O cotidiano é cheio de desafios, isso ocorre para que haja mudanças nas atitudes de comportamento, não devendo se prender a rotinas, mais buscar o novo, transformar os hábitos e sair do rotineiro.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Até então a pesquisa se caracteriza como um estudo bibliográfico descritiva e exploratório, para que não haja alterações na realidade pesquisada. Seu objetivo é familiarizar-se com o assunto preposto, sendo o método de coleta de dados uma instituição de ensino infantil conveniada a prefeitura.

Os instrumentos de coleta de dados foram: a observação participativa, um questionário e estudos de vivências das crianças na instituição de ensino.

Foram trabalhados durante quatro dias, em um período de 5 horas por dia. Sendo os questionários entregues aos docentes e recolhido para o estudo do caso preposto. A observação das relações entre educadoras e educando em suas brincadeiras, alimentação, higiene e todas as rotinas contidas durante o período de observação.

3.1 Análise do resultado de pesquisa

A instituição escolhida para a pesquisa e observação é um CEI conveniada a prefeitura, localizada na zona leste de São Paulo, onde atende crianças de zero a três anos de idade.

A instituição possui um lugar amplo e são divididas por faixa etária, todas as salas e estrutura pensadas para atender da melhor forma as crianças e suas necessidades. As salas são bem arejadas, adaptadas para o tamanho dos pequenos. A limpeza das salas é feita diariamente, e no refeitório após todas as refeições, a alimentação é balanceada, composta de nutriente onde é recebido um cardápio pela diretoria de ensino e supervisionada uma vez ao mês por uma nutricionista. As salas são adequadas seguindo a legislação de acordo a faixa etária.

A família interage com a instituição, onde são feitas reuniões periódicas, e os pais a qualquer momento podem entrar na instituição, principalmente ao trazer e retirar a criança da sala de aula.

Na observação no cotidiano da instituição, primeiramente fui direcionada a primeira sala que os bebês de zero a um ano e meio estão inseridos, são vinte e uma criança, onde tem três educadoras para acompanhar a turma. A sala é composta de tapetes, brinquedos, mobile, berços, colchonetes e obstáculos. Fui orientada a entrar de meia composta de um descartável, pois as crianças têm muito contato com o chão, para preservar a higiene no local.

Logo pela manhã, as crianças foram redirecionadas ao tapete, onde uma das educadoras recebem e a outra interage com as crianças, no horário da primeira refeição, as crianças são direcionadas ao refeitório do lactário, em cadeirinhas de alimentação para a primeira refeição do dia. As educadoras interagem cantando primeiramente, e eles se alimentam do leite, de acordo a

faixa etária, e as crianças a cima de doze meses já comem o biscoito maisena, servido pela instituição e de acordo as orientações nutricionais. Logo são redirecionados a sala, para interação e brincadeira, todos engatinham, alguns vão aos obstáculos, e as educadoras sempre a supervisionar e interagir para com as crianças, orientando a cada um para um desenvolvimento individual. O espaço de higiene fica separado, as bolsas das crianças ficam em um compartimento de bolsas, onde são enviados roupas e a agenda, quanto a produtos de higiene pessoal é a instituição que proporciona, porem os pais podem enviar se tiverem alguma preferência.

As educadoras conversam bastante com as crianças chamando-as sempre pelo nome, com carinho, com linguagens claras, objetiva e respeitosa, preocupando-se com o desenvolvimento das crianças, trabalhando com elas os estímulos, motivações, utilizando músicas, brinquedos e materiais apropriados.

Aproximando das 11 horas, o almoço é apresentado, e as crianças entendem que o almoço será servido, uma a uma é colocada na cadeira de alimentação, a todo momento as professoras cantando que está se aproximando a hora da refeição, e são alimentados uma por vez. Após a refeição, são direcionados os bebês aos colchonetes, um por um, já estão habituados com os horários, porém é respeitado o ritmo fisiológico de cada criança.

O centro educativo proporciona sempre a interação do cuidar e do educar, criando interações, explorações, construção de conhecimentos, proporcionando a criança o desenvolvimento cognitivo social e emocional.

O grupo do infantil 2, são divididos em três salas, onde cada sala é composta de 18 crianças, sendo duas educadoras por sala. É o mesmo funcionamento do berçário, a professora acolhe a chegada das crianças, e logo vão ao refeitório fazer sua primeira alimentação do dia, o refeitório é próximo da cozinha, composta de quatro mesas compridas e bancos apropriado à altura das crianças. As professoras servem as crianças e após o café, retornam à sala de aula.

As salas apresentam colchonetes, espelho na parede, uma bancada, um armário, suporte para pendurar as bolsas das crianças, banheiros adaptados para as crianças com acesso a sala.

Uma das salas foram até o solário, onde dividem espaço com todos os grupos do infantil 2. Percebe-se como eles gostam de estar ali, de inventar

brincadeiras, usar o imaginário ilusório, encenam contos, e o educador faz parte e alimenta o imaginário com criatividade. Após a brincadeira, a professora retornou com os alunos para a sala, dando-lhes água, e foram até o refeitório para desenhar, foi o desenho livre com giz de cera, as educadoras passando por cada aluno elogiando a pintura que estavam fazendo, valorizando a construção individual de cada um. Logo que terminaram as professoras organizaram o espaço e aprontaram as crianças para o almoço, lavando as mãos para a refeição.

Nos mini grupos, divididos por duas salas, onde uma tem 24 crianças e duas educadoras, a outra tinham apenas 10 crianças e uma educadora, eles estavam brincando livremente com os brinquedos disponibilizados pela instituição, com bonecas, carrinhos, jogos de montar. E logo as professoras os prepararam para o refeitório. As educadoras acompanham toda a refeição, auxiliando aqueles que tem mais dificuldade em se alimentar.

Após a refeição as professoras voltam para a sala e auxiliam os pequenos na escovação para dormirem, enquanto a outra professora prepara os colchonetes. Após todos acordarem, já adaptados ao horário, o lanche, que é um leite é servido, e logo a professora começa com uma história, sentados em uma roda no chão, a educadora conta de forma lúdica com propriedade, fazendo as crianças interagirem com a história.

Em outro dia, no mini grupo, o qual tem dez crianças, tem um autista, ele não interagem muito com as crianças, não fala, porém a professora com muito carinho, sempre inclui ele e a convida para as atividades, participei da sala quando estavam na sala de vídeo, antes de iniciar a professora brincava, deixava as crianças curiosas para a hora do filme, eles assistiam muito focados, uma das crianças só assiste se for abraçada a professora. Percebi que depois que terminou o filme, uma das meninas, de cultura estrangeira foi resistente a correção ao sair da sala sem autorização, cogitei a professora e ela afirmou que ela antes de ter um irmão era obediente, e após o nascimento da criança ela ficou resistente a correção.

Essas foram algumas situações observadas, e de tudo a imaginação e o faz de conta foram bem trabalhados em todo o processo, em todos os grupos a imaginação acontece a todo o momento, as atividades livres, que possibilitam as crianças criarem e inventarem possibilidades de brincadeiras são bem

trabalhadas pelos educadores, com o auxílio de materiais apropriados a faixa etária, fazendo com que a interação e participação de todas as crianças sejam trabalhadas, dando enfoque na inclusão social e na diversidade humana.

3.2 A pesquisa de acordo visão dos educadores

Os educadores da instituição participam de todos os processos de regras básicas da instituição, por meio de reuniões pedagógicas, onde são abordados temas do projeto político pedagógico e alterados se necessário, isso faz necessário para a parceria, pois o cuidar e o educar envolve a participação de um todo, e nada melhor do que os professores que estão no cotidiano com as crianças para fazer valer o que se passa e o que precisa para suprir no desenvolvimento da criança.

A mediação do professor se faz necessário para gerar a construção de aprendizado por meio da interação, onde o educador possibilita-se de diferentes saberes.

Ao questionar sobre a formação dos profissionais, uma das professoras, a “Lu” afirma: “Apenas a formação não é suficiente, a prática cotidiana é o que aprimora a formação, precisamos sempre estar conectado com as crianças, falar a mesma língua, para que cheguemos ao resultado, e nunca deixar de estudar quanto ao comportamento infantil, pois diariamente temos que solucionar problemas e saber como explicar para a criança em uma linguagem que ela possa compreender de acordo com sua estrutura.”. A diretora tem o mesmo pensamento responde: “A formação não é o bastante para que possamos dar continuidade a profissão, assim como qualquer outra, devemos nos aprofundar, pois é muito complexo o conhecimento em relação as crianças e a situação que as vivem.” Sendo as respostas bem uniforme.

Quando abordado sobre o cuidar e o educar, as respostas foram praticamente iguais, a educadora “Gi”: “Não tem como desfragmentar ambos em uma educação de qualidade, os elementos são de extrema importância para o desenvolvimento da criança.” A diretora: “Um complementa o outro, não consigo enxergar o cuidar sem educar, nem educar sem cuidar, eles não se separam, é como querer estar vivo sem o coração pulsar.”

Outra pergunta feita foi quanto a relação do adulto para com as crianças, e a resposta foi a de mediadores, onde possibilitam estimular as crianças e seus processos interativos. Relatam ainda no questionário que o ambiente deve ser acolhedor, onde a criança se sinta segura, para brincar, desenvolver, trocar experiências, criar autonomia, e ter um suporte para organizar os estímulos prepostos.

E por fim foi feita a pergunta final: Na instituição, qual a concepção do cuidar e educar? E a resposta foi a seguinte: “Os dois são trabalhados de forma única, e estão presentes em todo o momento e ações educativas, atuando de forma integrada.”

Percebemos então que os professores estão bem preparados e sabem como trabalhar para o melhor desenvolvimento das crianças, obtendo sempre intenções em suas propostas e um trabalho em equipe. O espaço é pensado, oferecendo um atendimento de qualidade. Professores formados, com ensino superior completo. Com isso, cumprem os parâmetros curriculares, garantindo a qualidade no processo, possibilitando a interação e a construção de conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cuidar e o educar estão relacionados e requer uma parceria tanto quanto nas instituições de ensino como com os pais, assim sendo um complementando ao outro. Uma escola que trabalha a concepção pedagógica é a que trabalha seu cotidiano o cuidado, a proteção, a higiene, se adequando a crianças com deficiência, propondo atividades e interações onde todos estejam envolvidos.

Sendo então indissociáveis o cuidar e o educar, onde cada dia mais professores terão que trabalhar a educação continuada, para que possa proporcionar as crianças momentos de construção de conhecimentos por meio de atividade de interações pedagógicas, exigindo assim um cuidado, acolhimento, atenção, autonomia, responsabilidade, dedicação, afetividade e muito carinho, para que se alcance resultados satisfatórios.

O trabalho com crianças é cada dia aprender ainda mais com elas, fazendo com que a construção das conquistas torne o trabalho ainda mais válido e prazeroso, tendo uma atenção individual e uma evolução especial a cada indivíduo trabalhado.

O resultado da pesquisa nos evidencia a forma atual e desenvolvida da educação, onde o cuidar e o educar estão entrelaçados no cotidiano educativo pedagógico, sendo eles indispensáveis para o desenvolvimento de educação e saúde das crianças. Sendo o cuidar um sinônimo de ensinar, ensinar a se conhecer, e o cuidar o sobrenome de educar.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando: **O cuidar de crianças na creche**. Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/beatrizbrandocunhat07.rtf>. Acesso em: 10 out. 2018.

FERREIRA, Maria Manoela. **Salvador corpos, forjar a razão**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940). Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000.

FREIRE, José Carlos Serrano: **Eu sou professor**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escola no Brasil**: a arte do disfarce. 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre; Mediação, 1998.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

RAIMUNDA DE SOUSA LIMA

RESUMO

A inclusão de crianças com deficiência, ainda tem um longo caminho a percorrer. Este estudo tem como objetivo conceituar a Síndrome de Down, discutir e refletir acerca das dificuldades que ocorrem no processo de inclusão escolar desses alunos. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, após a coleta e análise dos dados foi realizada uma discussão dos resultados. Esses estudos nos mostram que ainda há muito a fazer para que efetivamente a inclusão desses educandos aconteça efetivamente. Um dos principais desafios se dá na formação e prática pedagógica. Escola e professores precisam estar preparados para atender e incluir esses alunos. É necessário oferecer formação continuada não somente aos educadores, mas sim a toda comunidade escolar. Uma busca constante por estratégias que respeitem as individualidades e diferenças de cada um, para que a escola se torne efetivamente inclusiva. A criança com síndrome de down na escola precisa participar, interagir e se desenvolver (de acordo com o seu potencial) como todos os outros.

Palavras-chave: Síndrome de Down; inclusão; dificuldades; mudanças.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência é um grande desafio, não apenas para educadores, mas para toda a comunidade escolar. Segundo Movimento Dow (2021), a escolarização de crianças com síndrome de down traz enormes benefícios para seu desenvolvimento social e psicoafetivo. A convivência com pessoas de diferentes origens e formações em uma escola regular contribui para o desenvolvimento de todas as suas capacidades.

Mas não adianta apenas matricular a criança, isso é somente o primeiro passo dentre muitos desafios que serão encontrados. “Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de

permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não". (GIL, 2005, p. 24).

A criança com síndrome de down possui na sua maioria limitações no desempenho físico e intelectual, em diferentes graus, comprometendo os campos cognitivo, físico, social e afetivo. Esse trabalho tem como objetivo conceituar a Síndrome de Down e discutir sobre as limitações e desafios para sua inclusão escolar.

MÉTODOS

Nesse estudo foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como base material já existente formado essencialmente de livros e artigos científicos. Após esse levantamento, analisamos os dados para que as respostas buscadas possam ser respondidas. De acordo com Gil (2012) podemos seguir um roteiro para a realização da pesquisa bibliográfica:

[...] o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica com base na identificação de etapas sucessivas. [...] um roteiro, entre outros, elaborado com base na experiência de seu autor, cotejada com a experiência de outros autores nesse campo. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser entendida como um processo que envolve as etapas: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto. (p. 59-60)

RESULTADOS e DISCUSSÃO

Visando promover uma educação para todos, respeitando suas especificidades e formas de aprender, a inclusão ainda é um desafio para professores, profissionais da saúde e familiares. Para facilitar esse processo, é necessário conhecer um pouco a deficiência do educando que estamos trabalhando. (INSTITUO NEURO SABER, 2020)

A síndrome de down é uma alteração genética, causada pela presença de um cromossomo a mais no par 21. Ela pode ocorrer de três formas: a trissomia simples, translocação e mosaicismos. (GONZÁLEZ, 2007).

Além das características físicas visíveis as crianças com síndrome de down, possuem uma diferença no ritmo do desenvolvimento das atividades de vida diária e também nas atividades escolares. Apesar dessa dificuldade a síndrome não é fator determinante para o desenvolvimento e aprendizado, por isso a importância da inclusão. Para Voivodic (2008, p. 46): “é necessário, porém, romper com determinismo genético e considerar que o desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio”.

O conhecimento sobre a deficiência é de suma importância para a inclusão efetiva das crianças com síndrome de down, por isso é necessária a formação de professores para que sejam capazes de adaptar suas estratégias e intervenções e ajudar os alunos frente ao ensino regular. (PIMENTEL, 2011)

Outra dificuldade que a inclusão dessas crianças nos traz é adaptação curricular que na maioria das vezes é necessária para seu desenvolvimento na vida escolar. Salientando que essa adaptação não significa aprender algo diferente ou mais fácil do que os outros alunos, mas na verdade o conteúdo será abordado e avaliado de uma forma diferente, respeitando as singularidades dessas crianças. (INSTITUTO NEURO SABER, 2020)

Apesar de todas as dificuldades que são enfrentadas em relação à inclusão de crianças com síndrome de down, ela é muito benéfica para o desenvolvimento dessas crianças. Pimentel (2011) nos cita alguns deles no trecho abaixo:

Estimula o desenvolvimento de habilidades na convivência com as diferenças; 2) oportuniza a interação entre estudantes – aprendizagem colaborativa; 3) favorece aspectos do desenvolvimento geral e aprimoramento da linguagem; 4) deve ser pautado no atendimento às necessidades educacionais específicas, sem abandonar os princípios básicos da educação propostos aos demais estudantes; 5) prevê um trabalho voltado para as potencialidades; 6) requer, em algumas situações, um processo de adaptação curricular (p. 39).

Diante de tudo isso se faz necessário que todos os envolvidos no processo de inclusão estejam comprometidos, para que essas crianças possam ser capazes de evoluir, sendo estimuladas e inseridas em ambiente de igualdade, que respeitem suas singularidades e garantam seu acesso e permanência no âmbito escolar.

CONCLUSÕES

Por meio desse estudo tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a síndrome de down, além disso, percebeu-se que apesar de todos os esforços para que a inclusão de crianças com síndrome de down ocorra efetivamente ainda se tem um longo caminho a se percorrer. Os professores na sua maioria não estão preparados de maneira adequada para lidar com esses educandos; necessitando de formação inicial e continuada a respeito da deficiência, e precisam considerar em sua prática pedagógica as especificidades desses alunos, para que possam desenvolver suas potencialidades, seu cognitivo e seu processo de ensino-aprendizagem. Essas crianças precisam de um currículo adaptado às suas peculiaridades e o professor precisa estar preparado, e só conseguimos isso com formação e análise constante da sua prática pedagógica.

Além disso, é necessário um comprometimento por parte de toda comunidade escolar (pais, professores, profissionais de saúde entre outros), mostrando para esses alunos que eles são capazes de evoluir e se desenvolveram integralmente só precisam de estímulos e de um ambiente acolhedor e igualitário. Para assim conquistarmos uma inclusão efetiva das crianças com síndrome de down, seu acesso e permanência na escola.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que me abençoa todos os dias com muita saúde, alegria e paz. Ao meu marido Rafael, aos meus filhos Mariana e Pedro que sempre estiveram ao meu lado. Obrigado pelo incentivo, dedicação e amor durante todo o tempo.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, M. (Coord.) **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso**
Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005

GONZÁLEZ, E. A educação Especial: conceito e dados históricos
In: _____ (coord.) **Necessidades Educacionais Específicas**. Tradução
de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 17-46

Instituto Neuro Saber: **Síndrome de Down na escola: dicas e práticas de inclusão** Set. 2020 <<http://institutoneurosaber.com.br/sindrome-de-down-na-escola-dicas-e-praticas-de-inclusao>> Acesso em 23 Jan.2021

Movimento Dow, **O que é**: Disponível em
<<http://www.movimentodown.org.br/sindromededown/o-que-e/>> Acesso em 23 Jan.2021

PIMENTEL, S.C. **Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LITERATURA REALIDADE, REALIDADE LITERATURA: PARALELOS POSSÍVEIS ENTRE LITERATURA E JORNALISMO

RENATA ALVES DA SILVA

Resumo:

Despertar o senso crítico nos alunos, ajudando-os a refletir sobre o famoso provérbio: “a arte imita a vida e a vida imita a arte” e de como a arte, aqui no caso a literatura, nos ajuda a pensar criticamente sobre a vida em sociedade.

Palavras-chave: Jornalismo; Escola; Aprendizagem.

Justificativa:

Trabalhar com jornalismo e literatura é um modo de aproximar o aluno das diferentes formas narrativas presentes no nosso cotidiano, de modo que este aprenda a ler criticamente textos que influenciam diretamente no crescimento pessoal e na vida em sociedade.

Descrição do trabalho:

O trabalho será desenvolvido baseando-se em análises comparativas feitas em sala de aula com os seguintes textos: “Pensamentos quase póstumos”; “Pensamentos de um ‘correria’”; carta do policial Franchini e trechos do livro “Capitães da Areia” de Jorge Amado.

Haverá dois seguimentos paralelos: realidade (caso verídico do roubo do apresentador de televisão Luciano Huck) e literatura (trechos do romance de Jorge Amado e texto do escritor Ferréz).

Os textos serão lidos na seguinte ordem:

1º Crianças Ladronas, As aventuras sinistras dos “Capitães da Areia” – A cidade infestada por crianças que vivem do furto – Urge uma providência do juiz de menores e do chefe de polícia – Ontem mais um assalto (Capitães da Areia).

2º “Pensamentos quase póstumos” Texto do apresentador Luciano Huck, publicado em “Tendências/Debates” do jornal *Folha de S.Paulo*. 3º Carta do secretário do chefe de polícia à redação do “Jornal da Tarde”. (Capitães da Areia)

4º Carta do policial Franchini publicada no Painel do Leitor no jornal *Folha de S.Paulo*.

5º Capítulo “O trapiche” de Capitães da Areia.

6º “Pensamentos de um ‘correria’” do escritor Ferréz publicado em “Tendências/Debates” no jornal *Folha de S.Paulo*.

Para o desenvolvimento e leitura desses textos serão utilizadas um total de cinco aulas e as mesmas serão dispostas da seguinte maneira:

Aula 01-Introdutória

Na primeira aula os alunos terão uma introdução sobre gêneros discursivos e será exposta a temática das manipulações presentes nos veículos de informação com a finalidade de que os alunos adquiram ferramentas e conteúdo para assimilar os paralelos que serão desenvolvidos na sala de aula. Adquirindo esses conteúdos os alunos poderão analisar as intenções de quem escreve e qual serão os efeitos causados sobre quem o discurso estará direcionado.

Para esta aula o professor poderá utilizar livros didáticos que abordem teorias sobre o discurso e também é indicado que use como base de apoio o ensaio “Padrões de manipulação na grande imprensa” de Perseu Abramo. Neste ensaio Abramo descreve os mecanismos jornalísticos utilizados para induzir a opinião pública.

Aula 02

O primeiro paralelo será traçado entre a notícia fictícia intitulada “Crianças Ladronas” do livro “Capitães da Areia” e o artigo “Pensamentos quase póstumos” do apresentador Luciano Huck.

A notícia “Crianças Ladronas” escrita em terceira pessoa representa a opinião do “Jornal da Tarde” e assim como o artigo “Pensamentos quase póstumos” – escrito em primeira pessoa representando a opinião do apresentador – a abordagem dos acontecimentos narrados é feita tendendo ao sensacionalismo.

Em sala de aula é possível comparar os dois textos perguntando aos alunos quais elementos aproximam os textos um do outro, por exemplo: palavras e expressões que aparecem nos dois textos.

Abaixo, tabela com possíveis comparações:

Exempl o	Crianças Ladronas	Pensamentos quase póstumos
1-	“Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado a sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa”	“... pobres coitados montados naquela moto... Provavelmente não tiveram infância e educação, muito menos oportunidades.”
2-	“O que se faz necessário é uma urgente providência da polícia e do juizado de menores no sentido de extinção deste bando e para que recolham esses precoces criminosos, que já não deixam a cidade dormir em paz o seu sono tão merecido, aos institutos de reforma de criança ou prisões” “Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo...”	“O lugar deles é na cadeia.” “Onde está a polícia? Onde está a "Elite da Tropa"? ”
3-	“Comendador José Ferreira, dos mais abastardo e acreditado negociantes desta praça...”	“Agora, como cidadão paulistano, fico revoltado. Juro que pago todos os meus impostos, uma fortuna.”
4-	“... crianças vestidas de molambos rondavam o jardim da residência do comendador. O	“...um par de "extraterrestres”

	“Jardineiro tratou de afastar de frente da casa aqueles incômodos visitantes”	fortemente armado desfilando pelos bairros nobres de São Paulo?”
5-	“A policia tomou conhecimento do fato mas até o momento que escrevemos a presente nota nenhum rastro dos ‘Capitães da Areia” foi encontrado.”	“Tenho certeza de que esse tipo de assalto ao transeunte, ao motorista, não leva mais do que 30 dias para ser extinto. Dois ladrões a bordo de uma moto, com uma coleção de relógios e pertences alheios na mochila e um par de armas de fogo não se teletransportam da rua Renato Paes de Barros para o infinito.”
6-	“Os moradores do aristocrático bairro estão alarmados e receosos que os assaltos se sucedam...”	“...assaltos a mão armada sendo executados em série nos bairros ricos...”
7-	“Comendador...avalia seu prejuízo em mais de um conto de réis, pois só o pequeno relógio de sua esposa estava avaliado em 900\$ e foi furtado.”	“Foi-se um relógio que acabara de ganhar da minha esposa em comemoração ao meu aniversário.”
8-	“A opinião da inocência”	“Não veria meu segundo filho. Deixaria órfã uma inocente criança”

A intenção é que os alunos projetem essas possíveis relações entre os dois textos e não que as relações sejam dadas pelos professores.

Pensando nas relações, percebemos na tabela acima que ambos os textos transmitem uma informação sobre determinados acontecimentos que causam revolta nos narradores e nos leitores dos jornais. O tema é polêmico: assalto e violência urbana. Os fatos são narrados de pontos de vista não neutros, seja o do Luciano Huck que foi vítima do assalto, seja do jornalista fictício que adota claramente a visão do seu jornal em defesa da elite ameaçada pela violência dos Capitães da Areia.

Algumas questões, com a intenção de instigar os alunos a fazerem as relações entre os textos, podem ser colocadas:

- Quem narra os fatos, se expressa em primeira ou terceira pessoa?
- Os narradores querem convencer os leitores de algo. Do quê? E quais recursos são utilizados para convencer o leitor?
- Esses dois textos são objetivos ou subjetivos?
- É possível afirmar que esses textos falam da mesma temática, se sim, qual é?
- Aponte trechos dos textos que se assemelham.
- Qual sentimento esses textos despertam no leitor?

Fazendo a comparação de alguns dos trechos na tabela podemos inferir no primeiro exemplo que ambos os narradores referem-se à infância difícil e a falta de educação dos ladrões como possíveis motivos desencadeadores da marginalidade destes. De início, jornalista e apresentador tentam se mostrar complacentes com os problemas sociais que levam um ser humano ao crime, mas ao decorrer do texto demonstram intransigência e iniquidade, clamando punições rápidas e severas para os autores dos delitos. Isso fica claro a partir do segundo exemplo, nos quais são utilizadas frases do tipo: “Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo...” no Capitães da Areia e “O lugar deles é na cadeia.” no artigo de Luciano Huck.

Igualmente nos dois textos, as vítimas são colocadas em um pedestal, exemplo de cidadão que paga impostos e que portanto não deveriam sofrer violências de nenhuma natureza. Falam dos prejuízos materiais, em comum, ambas as vítimas dos textos tiveram relógios roubados. E nos dois textos os narradores colocam os infratores como pessoas que nem deveriam chegar perto

dos bairros ricos. No *Capitães* o jardineiro expulsa as crianças molambentas para longe da residência do Comendador e no texto do Huck ele usa a frase “...um par de "extraterrestres" fortemente armado desfilando pelos bairros nobres de São Paulo?”. Ou seja, pessoas com determinados perfis não deveriam circular livremente pela cidade.

Como visto acima muitos paralelos podem ser traçados com esses dois textos, um de ficção e o outro verídico e deste modo suscitar um debate na sala de aula com intuito de despertar o leitor crítico nos alunos, um leitor que pensa nas palavras usadas e na estrutura textual como também portador de significado e intensões.

Aula 03

A aula requer a leitura prévia das cartas do livro *Capitães de Areia*, e a carta do policial Franchini sobre o roubo do rolex de Luciano Huck.

Junto com os alunos deverá ser feita a análise das descrições sobre a forma gráfica como foi publicada as cartas de *Capitães* com o apoio do ensaio de Perseu Abramo (*Padrões de manipulação na grande imprensa*) no que diz respeito ao Padrão de Inversão (pp.28) e lide às avessas (pp.58). Com essa base poderá ser tecnicamente explicados de que forma aparece a manipulação gráfica das informações.

O quadro abaixo servirá para sistematizar a ordem e a forma das notícias de *Capitães da Areia*:

Remetente das cartas	Como foi publicada	Pontos de manuseio da informação
Carta do Secretário do chefe de polícia à redação do Jornal da Tarde	Publicada em primeira página do Jornal da Tarde, com clichê do chefe de polícia e um vasto comentário elogioso.	Destaque em primeira página, exposto à leitura de quem compra o jornal e de quem apenas ler as manchetes que estão expostas na banca de jornal.

		Com elogio dando credibilidade ao que será informado.
Carta do Dr. Juiz de Menores à redação do Jornal da Tarde	Publicada no Jornal da Tarde com clichê do juiz de menores em uma coluna e um pequeno comentário elogioso.	A resposta à carta anterior não fica na primeira página, mas tem o espaço de uma coluna caracterizando a importância da carta, seja por ser a resposta ao secretário ou por ser a resposta de um juiz.
Carta de uma mãe, costureira, à redação do Jornal da Tarde	Publicada na quinta página do Jornal da Tarde, entre anúncios, sem clichês e sem comentários.	Desvalorização da informação coloca a opinião da mãe entre anúncios. E sem comentários para deixar claro que é a opinião da mãe e não do jornal.
Carta do Padre José Pedro à redação do Jornal da Tarde	Carta publicada na terceira página do Jornal da Tarde, sob o título “Será verdade?” e sem comentários.	É publicada sob um título que dúvida da veracidade da carta do Padre José, já que dialoga com a carta da mãe. E sem comentários para não comprometer a redação do jornal, pois ainda que o Jornal da Tarde pudesse tecer comentários contrário a carta, acabaria por causar um rechaço de seus leitores católicos.

Carta do Diretor do Reformatório à redação do Jornal da Tarde	Publicada na terceira página do Jornal da Tarde com um clichê do reformatório e uma notícia adiantando que na próxima segunda-feira irá um redator do Jornal da Tarde ao reformatório.	Destaque ao clichê da instituição, como se a carta fosse do reformatório e não a opinião do diretor.
---	--	--

A partir da análise das cartas que fazem parte do mundo fictício, a proposta seguinte seria a comparação entre a forma que foi conduzida as notícias sobre o roubo feito pelos capitães da areia de Jorge Amado, e as notícias sobre o roubo do relógio do apresentador Luciano Huck. Levantando os dados junto com a classe, como por exemplo:

Onde foi publicado (jornal, internet, rádio, televisão)?

Na modalidade escrita qual (is) destaque(s) gráfico(s) a notícia teve? Cite alguns.

Sobre os autores dos textos relacionados ao roubo do relógio de Luciano Huck, qual foi a repercussão de suas respectivas opiniões? E se sua função ou cargo ocupado dá ao seu texto mais veracidade?

E ainda, nesta análise, podemos deixar para a classe tirar suas próprias conclusões sobre o desfecho da notícia de Capitães da Areia (sugere-se que seja realizada uma rodada de debates), quando a redação do Jornal da Tarde se posiciona dizendo que é

“UM ESTABELECIMENTO MODELAR ONDE REINAM A PAZ E O TRABALHO. UM DIRETOR QUE É UM AMIGO. ÓTIMA COMIDA. CRIANÇAS QUE TRABALHAM E SE DIVERTEM. CRIANÇAS LADRONAS EM CAMINHO DE REGENERAÇÃO. ACUSAÇÕES IMPROCEDENTES. SÓ UM INCORRIGÍVEL RECLAMA. O REFORMATÓRIO BAIANO É UMA GRANDE FAMÍLIA. ONDE DEVIAM ESTAR OS CAPITÃES DA AREIA.

(Títulos da reportagem publicada na segunda edição de terça-feira do Jornal da Tarde, ocupando toda a primeira página, sobre o Reformatório Baiano, com diversos clichês do prédio e um do diretor.)”

Feita as análises e levantamento de dados com a turma, pode-se traçar o paralelo entre a Carta do Secretário do chefe de polícia à redação do Jornal da

Tarde e a Carta do Policial Franchini, o qual se posicionou com relação ao roubo do relógio do apresentador global. A partir desse paralelo, permitir que os alunos montem um quadro de semelhanças entre a estrutura textual e o discurso de ambos remetentes. A pretensão dessas comparações é aproximar as versões sobre um fato, e perceber qual é o interesse de cada remetente. O quadro abaixo é uma sugestão de comparações possíveis, o mais viável é que os alunos façam cada um o seu quadro, ou ainda, que produzam em grupo de até 3 alunos.

<i>Carta do Secretário do chefe de polícia à redação do Jornal da Tarde</i>	<i>Carta do policial Franchini</i>	<i>O que cada autor pretende com esse discurso?</i>
“[...] sobre as atividades dos Capitães da Areia, bando de crianças <u>delinquentes</u> [...]”	“[...] Mas não vou trocar tiros com <u>bandidos</u> [...]”	Os termos utilizados demonstra uma visão preconceituosa, enxergando os infratores como seres marginalizados. Tentam convencer o leitor que se trata de criminosos, e oculta a trajetória e ou os motivos que fizeram estas pessoas cometerem crimes.
“[...] o dr. Chefe de polícia se apressa a comunicar à direção deste jornal que a solução do problema <u>compete</u> antes ao <u>juiz de menores</u> que a polícia. A polícia neste caso deve agir em obediência a um pedido do dr. Juiz de menores [...]”	“[...] Se Huck não está feliz conosco, pode entrar para o movimento CANSEI e <u>cobrar do governador Serra</u> o motivo do PSDB ter tanta raiva da polícia paulista e mantê-la na miséria há 14 anos. [...]”	Desvia a responsabilidade de sua função para o outro, na tentativa de mostrar ao leitor que a polícia não é negligente, como se o órgão policial segue apenas ordem e é

		dependente das ordens de seus superiores.
“[...] fica claramente provado que a polícia não merece nenhuma crítica pela sua atitude em face desse problema Não tem agido com maior eficiência porque não foi solicitada pelo juiz de menores. [...]”	“[...] Os policiais que estão na linha de frente do combate ao crime [...] recebendo um salário base de R\$ 568,29 ao mês [...] cobrar do governador Serra o motivo do PSDB ter tanta raiva da polícia paulista e mantê-la na miséria há 14 anos. [...]”	Além de desviar o foco que é o posicionamento da polícia, alegam os motivos para terem se omitidos diante dos crimes, se colocando como vítimas do sistema.

Aula 04

Na aula 04 os alunos irão fazer as leituras das ficções “Pensamentos de um ‘correria’” do escritor Ferréz e o primeiro capítulo do livro “Capitães da areia” (“O trapiche”) e a partir dessas leituras será proposto que façam comparações com base nas semelhanças presentes em ambas as ficções. Alguns paralelos já estarão pressupostos pelo professor e o mesmo poderá recorrer a eles para nortear e instigar a participação dos alunos. Para esses paralelos, serão utilizados trechos de ambas as obras e as comparações caminharão para críticas atuais que convergem para a temática da desigualdade social e seus consequentes frutos.

Exempl o	“Trapiche”	“Pensamentos de um ‘correria’”
1-	“Logo depois transferiram para o trapiche o depósito dos objetos que o trabalho do dia lhes	“Se voltar com algo, seu filho, seus irmãos, sua mãe, sua tia, seu padrasto, todos vão gastar o dinheiro com ele, sem exigir de onde veio, sem nota fiscal, sem gerar impostos.”

	proporcionava. Estranhas coisas entraram então para o trapiche.”	
2-	“Nunca soube de sua mãe, seu pai morrera de um balaço. Ele ficou sozinho e empregou anos em conhecer a cidade.”	“...se a missão falhar, não terá homenagem póstuma, deixará uma família destrozada, porque a sua já é, e não terá uma multidão triste por sua morte.”
3-	“Teve infância, isso teve, tudo bem que sem nada demais, mas sua mãe o levava ao circo todos os anos, só parou depois que seu novo marido a proibiu de sair de casa.”	“...moleques de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os 9 aos 16 anos, que à noite se estendiam pelo assoalho e por debaixo da ponte e dormiam...”
4-	“Pedro Bala era muito mais ativo, sabia planejar os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe... Todos reconheceram os direitos de Pedro Bala à chefia.”	“Nunca gostou do super-homem nem de nenhum desses caras americanos, preferia respeitar os malandros mais velhos que moravam no seu bairro, o exemplo é aquele ali e pronto.”
5-	“Vestidos de farrapos, sujos, semi-esfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro...”	“Ele ganhou logo cedo um kit pobreza, mas sempre pensou que, apesar de morar perto do lixo, não fazia parte dele, não era lixo.”

As comparações e apontamentos mencionados acima serão desenvolvidos e descobertos de acordo com a participação em sala de aula, uma vez que o professor terá papel instigador com a finalidade de os alunos conseguirem, sozinhos, realizarem a leitura comparada de ambos os textos,

ressaltando o que há de semelhante entre as ficções, qual seriam as intenções dos autores ao fazerem as descrições, qual é o tipo de narrador e se o mesmo assume algum ponto de vista ou defende determinado grupo em detrimento do outro.

Para exercer o papel de mediador, o professor seguirá as seguintes pautas para que possa organizar as ideias e desenvolvê-las proveitosamente da melhor maneira possível:

- A posição do narrador;
- A problematização sobre o destino dos objetos alvos de furtos;
- A questão familiar;
- Como a infância e adolescência perdem espaço para a vivência nas ruas;
- Qual é o exemplo a ser seguido por jovens dentro de uma comunidade periférica e como esse poder é estabelecido/ conquistado dentro de um determinado grupo;
- A caracterização dos meninos de ruas e o olhar julgado das pessoas que veem essas crianças.

A expectativa dessa atividade é fazer com que os alunos percebam o quanto a literatura pode se aproximar da realidade a partir do momento em que a ficção busca essa semelhança em nome da denúncia social; do retrato da realidade; de chamar atenção para os fatos atuais e atemporais; do olhar de acordo com uma nova ótica; de dar voz aos personagens que são marginalizados na vida real. Por fim, a expectativa maior é que a partir dessas reflexões os alunos passem a assumir um papel de leitores críticos e não apenas consumidores passivos dos veículos de informação.

Proposta de atividade

O cronograma finalizará com um debate entre os alunos, que se dividirão em dois grupos. O tema do debate será: Pode uma mesma realidade ter mais de uma verdade? Os alunos nesse debate assumirão papéis fictícios que serão sorteados e os papéis serão os seguintes: vítimas, leitores do jornal e escritores.

A ideia é que os alunos assumam pontos de vista diferentes e aprendam a argumentar sobre os mesmos, sempre respeitando o próximo e desenvolvendo um raciocínio lógico. Para fechar o debate, uma atividade final será dada aos alunos, que será a produção de textos individuais. Como proposta de atividade final os alunos terão que escolher entre os seguintes gêneros: ficção, artigo ou carta, selecionar livremente uma notícia real e produzir seus textos em cima do ocorrido. Essa atividade final valerá nota.

Exemplos de atividades finais

Artigo

A farsa da justiça territorial ou terra pra que te quero?!

Século XXI, ano: 2013. O cenário? O país da “diversidade”, da tolerância religiosa e cultural, do povo festivo e acolhedor; o país da natureza, o país que com seu território abarca o chamado “pulmão do mundo”, o país do futuro, o país da copa!

Como não pensar como os “descobridores” portugueses? Afinal de contas, isso aqui é ou não é o paraíso? Assim penso, satisfeito, tranquilamente do alto de minha poltrona dominical aconchegante numa bela manhã de sol em um outubro quente.

Mas nem tudo vai bem. Ao abrir o jornal surgem disparates, decorrentes da leitura de ocorrências envolvendo problemas fundiários e a questão econômica, além de alguma coisa acerca de mortes na região centro-oeste do país; me vem um pensamento aterrorizador, uma “novidade” medonha: existe violência no paraíso e eu nem havia reparado. Mais tarde, no portal virtual de uma grande empresa de comunicação leio em letras graúdas: “Ministro da Justiça alerta para 'potencial de conflito assustador' na questão indígena”.

Intrigado penso: Indígenas? Quem são? Onde vivem? Sim, sim, ouvi sobre eles nas aulas de História quando menino.

Resolvo ler. Segundo a notícia o ministro José Eduardo Martins Cardozo mostra-se preocupado com os intensos conflitos que vem ocorrendo em determinadas regiões do Brasil nestes últimos tempos, questões estas ligadas diretamente aos usos e direitos sobre a terra. Mas porque isso está acontecendo? Resolvo pesquisar um pouco e encontro outra notícia, mais antiga – porém ainda deste mesmo ano: “Índio Guaraní-Kaiwá é assassinado a tiros no Mato Grosso do sul” Aqui encontro: “A polícia do estado trabalha com a hipótese de que o assassinato foi um acerto de contas devido a problemas pessoais e descartou que esteja relacionado à disputa de terras... Entretanto, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), vinculado à Igreja Católica, acredita que o crime foi motivado pela disputa fundiária. De acordo com o Cimi, a área é homologada pelo Governo Federal, mas os índios solicitaram a ampliação do território por meio de uma revisão.”

Índios sem terras? Índios reivindicando espaço? Numa rápida busca na internet, consigo entender o que está acontecendo e faço um tremendo esforço na tentativa de relembrar as aulas de história de meu período escolar.

A fala de um velho amigo (considerado em nosso círculo de amizades como “cri-cri”, diga-se de passagem) me vem à mente: “neste país o que temos de concreto é algo que parece muito abstrato: é a tradição da contradição”. Enfim, após bastante tempo entendo o que meu velho amigo queria dizer. No paraíso Brasil, país da diversidade cultural, religiosa e étnica (também) há espaço para a opressão. Agora a contradição se mostra a mim.

Como ser o paraíso da tolerância quando aqueles que não se enquadram em determinado perfil social são exterminados? Após essa mini pesquisa, neste dia em que eu poderia estar tranquilamente sentada em minha poltrona, me pego inquieto e formulo uma hipótese que desvendaria a raiz desses acontecimentos. Eureka! Talvez isso esteja ocorrendo porque os indígenas, apesar do processo de aculturação, mantêm traços sociais bastante distintos dos nossos e precisam de certas garantias que lhes permitam cultivar esses traços; pelo que entendo, ao ler todas essas coisas na internet, essas garantias são bastante frágeis. Mas além disso, Talvez seja também porque suas concepções de mundo e necessidades são, digamos, diferentes daquelas tão conhecidas por

nós; Sim, aqui surge o nó da coisa toda: há um embate acerca dos rumos a tomar, visto que compartilhamos a mesma terra Brasil. Mas porque nossas questões devem ser priorizadas enquanto os indígenas e sua situação são relegados a um segundo plano? E porque não vi isso antes?

Renata Alves

Carta

São Paulo, 10 de dezembro de 2013.

Aos senhores deputados federais,

Soube que os índios da tribo Guarani-kaiowá estão sendo expulsos de suas terras por fazendeiros que se dizem os donos da região. É assustador saber que pessoas que se dizem civilizadas continuem a agir como na época da colonização do Brasil e que os direitos humanos sejam ignorados pelas autoridades de nosso país. Por isso escrevo essas poucas linhas para pedir à vossas excelências que, por nós foram eleitos para nos representar, defendam os direitos dos índios Guarani-kaiowá destes fazendeiros, pois nossos indígenas têm direito nato pela terra, primeiro por seus ancestrais que aqui viviam antes da chegada dos portugueses, e segundo porque eles possuem uma ligação de raízes com o território em questão.

Clamo aos senhores deputados federais que tome todas as providências para impedir que os índios sejam expulsos e mais uma vez assassinados, não permitam que se repita uma nova era de colonização com estes que lutam sem armas contra esses fazendeiros desumanos – possuidores de grandes propriedades – capazes de atirar em qualquer indígena que esteja atrapalhando sua expansão territorial.

Despeço-me aguardando o posicionamento justo de vossas excelências,

Daniele Melo

Considerações finais

O objetivo final é fazer com que os alunos entendam e aprendam a ler criticamente diferentes formas de comunicação expressas em gêneros textuais que a princípio parecem antagônicos, mas que vistos com um olhar mais cuidadoso se aproximam. É o caso da literatura e do jornalismo com narrativas aparentemente díspares, uma objetiva e a outra subjetiva, que conseguem comunicar realidades similares, quando não a mesma realidade observada de pontos de vista diferentes.

Referências Bibliográficas

- ABRAMO, Perseu. "Padrões de manipulação na grande imprensa". Ed. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2003, 1ª edição.
- AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. Ed. Livrarias Martins. São Paulo, 1952.
- <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u336144.shtml> (em 09/12/2013)
- <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u334979.shtml> (em 09/12/2013)
- <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u336145.shtml> (em 09/12/2013)
- <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,ministro-da-justica-alerta-para-potencial-de-conflito-assustador-na-questao-indigena,1085446,0.htm> (em 09/12/ 2013)
- <http://noticias.terra.com.br/brasil/indio-guarani-kaiowa-e-assassinado-a-tiros-no-mato-grosso-do-sul,d1104b65d463f310VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html> (em 09/12/ 2013)

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE PARA O ENRIQUECIMENTO DA SOCIEDADE

TATIANE DE BRITO CELESTINO

RESUMO: Este artigo discute a importância da diversidade como elemento essencial para o enriquecimento social, cultural e econômico das sociedades contemporâneas. A partir de uma abordagem multidimensional, são analisadas as contribuições da diversidade para a construção de identidades coletivas plurais, a promoção da inovação e a ampliação da justiça social. O texto apresenta ainda os principais desafios enfrentados na valorização da diversidade, como o preconceito, a discriminação e a resistência a mudanças estruturais, e propõe caminhos para sua efetiva promoção por meio da educação, das políticas públicas e da participação social. Conclui-se que a diversidade não deve ser apenas tolerada, mas reconhecida e valorizada como um dos pilares fundamentais para uma sociedade democrática, inclusiva e sustentável.

Palavras-chave: Cultura. Diversidade. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A diversidade é uma característica inerente à condição humana e está presente em todas as sociedades, manifestando-se por meio de diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, orientação sexual, faixa etária, entre outras. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, compreender e valorizar essas diferenças tornou-se essencial para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e desenvolvidas. Longe de ser um obstáculo, a diversidade representa uma fonte rica de conhecimento, experiências e perspectivas que contribuem diretamente para o crescimento coletivo.

No entanto, apesar de seu valor, a diversidade ainda enfrenta resistência em muitas esferas sociais, sendo frequentemente associada a conflitos e desigualdades estruturais. Discutir sua importância é, portanto, uma forma de promover a conscientização sobre os benefícios de uma convivência baseada no respeito e na valorização do outro.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel fundamental da diversidade no enriquecimento da sociedade, abordando seus aspectos culturais, sociais e econômicos, bem como os desafios e caminhos para sua efetiva promoção. A partir dessa análise, pretende-se evidenciar que a diversidade não apenas amplia horizontes, mas também fortalece os pilares da democracia, da empatia e da inovação social.

CONCEITUANDO A DIVERSIDADE

A diversidade pode ser compreendida como a coexistência de diferentes identidades, culturas, modos de vida e visões de mundo em um mesmo espaço social. Ela abrange dimensões como etnia, gênero, religião, orientação sexual, idade, deficiência, classe social, entre outras. Segundo Hall (2006), a diversidade cultural “não é apenas a aceitação da diferença, mas a compreensão de que essas diferenças constituem um valor essencial da humanidade” (p. 42). Isso significa que reconhecer a diversidade implica não apenas tolerar o outro, mas valorizar a pluralidade como elemento constitutivo da vida em sociedade.

De acordo com Fleuri (2003), a diversidade cultural é o que permite o intercâmbio entre saberes, contribuindo para a construção de sociedades mais ricas e dinâmicas. Para o autor, “a convivência entre diferentes culturas potencializa a aprendizagem, amplia horizontes e desafia posturas etnocêntricas” (Fleuri, 2003, p. 18). Essa perspectiva enfatiza que o contato com o diverso é, acima de tudo, uma oportunidade de crescimento coletivo.

Além disso, é importante distinguir diversidade de inclusão. Enquanto a diversidade diz respeito à presença de diferenças, a inclusão refere-se à criação de condições para que essas diferenças sejam respeitadas e tenham voz ativa na sociedade. Como aponta Silva (2011), “não basta que diferentes grupos

estejam presentes em um mesmo ambiente; é necessário que todos tenham acesso equitativo aos recursos e às oportunidades” (p. 29).

Historicamente, a diversidade tem sido alvo de tensões e conflitos, muitas vezes por conta de estruturas sociais excludentes. No entanto, o avanço dos direitos humanos e das políticas de inclusão tem fortalecido a compreensão de que a diversidade é uma riqueza e não um obstáculo. Nesse sentido, a UNESCO (2002) afirma que “a diversidade cultural é tão necessária para a humanidade como a biodiversidade o é para a natureza”, destacando sua importância para o desenvolvimento sustentável e para a paz.

Portanto, conceituar diversidade é reconhecer a complexidade e a riqueza das múltiplas identidades que compõem a sociedade. Compreendê-la de forma crítica e inclusiva é um passo fundamental para a construção de relações sociais mais democráticas, igualitárias e respeitosas.

A DIVERSIDADE COMO FONTE DE RIQUEZA SOCIAL E CULTURAL

A diversidade é uma força vital para o enriquecimento das sociedades. Quando reconhecida e valorizada, ela contribui para a formação de uma cultura plural, onde diferentes expressões sociais e simbólicas se encontram e se transformam mutuamente. Em vez de representar um obstáculo à coesão social, a diversidade promove o diálogo, a convivência pacífica e a ampliação dos horizontes culturais.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2002), “não há justiça social sem justiça cognitiva”, ou seja, é necessário reconhecer os saberes e experiências de diferentes grupos sociais como legítimos e relevantes. Isso implica dar espaço às vozes historicamente marginalizadas, valorizando culturas indígenas, afrodescendentes, periféricas, entre outras, que enriquecem o tecido social com suas formas de vida, linguagens, expressões artísticas e cosmovisões.

Além disso, a diversidade contribui para a formação de identidades coletivas mais complexas e representativas. O Brasil, por exemplo, é um país cuja identidade nacional é profundamente marcada pela miscigenação de povos e culturas. Como afirma Bhabha (1998), “as culturas não existem de forma pura, mas são produtos do entrelugar, onde ocorrem os contatos e as trocas” (p. 73). Essa ideia reforça a noção de que a diversidade cultural não é estática, mas dinâmica e constantemente recriada pelas interações sociais.

No campo das artes, da literatura, da música e da gastronomia, observa-se claramente como a diversidade gera inovação e expressão criativa. O samba, o rap, a arte de rua, a culinária regional e outras manifestações populares são exemplos concretos de como diferentes heranças culturais se fundem e dão origem a novas formas de expressão e identidade.

Além disso, a convivência com a diversidade favorece a empatia, a tolerância e o respeito mútuo. Quando expostos a diferentes formas de pensar e viver, os indivíduos tendem a desenvolver maior compreensão sobre o outro e a reconhecer que as diferenças não representam ameaça, mas possibilidade de aprendizagem. Como destaca Candau (2008), “a educação para a diversidade deve promover o diálogo intercultural como base para a construção de sociedades mais justas” (p. 45).

Assim, a diversidade é um elemento essencial para a vitalidade cultural e social de qualquer sociedade. Sua valorização fortalece os vínculos comunitários, estimula a criatividade e sustenta a democracia, na medida em que promove a escuta, a inclusão e a representação de múltiplas vozes.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONÔMICO

A diversidade não é apenas um valor ético ou cultural, mas também um motor estratégico para o desenvolvimento social e econômico. Em contextos onde diferentes perspectivas são valorizadas, a capacidade de inovação, resolução de problemas e criatividade tende a aumentar. Isso ocorre porque ambientes diversos reúnem experiências, saberes e visões de mundo distintas, que enriquecem os processos de decisão e fomentam soluções mais eficazes e inclusivas.

Estudos realizados por organizações como a McKinsey & Company (2020) apontam que empresas com maior diversidade étnica e de gênero em suas lideranças são mais propensas a alcançar resultados financeiros acima da média do setor. Segundo o relatório, “a diversidade está claramente correlacionada com o desempenho financeiro, sendo um diferencial competitivo no ambiente corporativo global” (McKinsey, 2020, p. 15). Isso demonstra que a inclusão não deve ser vista apenas como responsabilidade social, mas como um investimento estratégico.

No campo da economia criativa — setor que engloba atividades como design, audiovisual, moda, publicidade e produção cultural —, a diversidade é elemento essencial. Essa economia depende da multiplicidade de referências culturais para criar produtos originais e conectados com diferentes públicos. Como afirma Florida (2002), “as cidades e regiões mais inovadoras são aquelas que promovem a diversidade, pois ela estimula a troca de ideias e a colaboração entre diferentes talentos” (p. 249). O autor cunhou o conceito de “classe criativa” justamente para destacar o papel de pessoas com perfis diversos na geração de inovação e desenvolvimento urbano.

No plano social, políticas que valorizam a diversidade também têm impacto direto na redução das desigualdades e no fortalecimento da coesão social. A inserção de mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência em espaços de poder, trabalho e produção de conhecimento amplia o acesso a direitos e a oportunidades. Como destaca Ribeiro (2019), “não se trata apenas de ocupar lugares, mas de transformar estruturas, questionar privilégios e ampliar horizontes de justiça” (p. 82).

Assim, a diversidade deve ser compreendida como um ativo valioso para o progresso das sociedades. Sua promoção não apenas fortalece os direitos humanos, mas também potencializa o desenvolvimento sustentável, a inovação tecnológica e o crescimento econômico com equidade.

DESAFIOS À VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

Apesar dos avanços no reconhecimento da diversidade como valor essencial para o desenvolvimento social, ainda persistem inúmeros desafios que dificultam sua plena valorização e inclusão. Esses obstáculos se manifestam tanto em estruturas institucionais quanto nas práticas cotidianas, revelando desigualdades históricas e culturais profundamente enraizadas na sociedade.

Um dos principais desafios está relacionado ao preconceito e à discriminação. Grupos minoritários continuam enfrentando exclusão sistemática em diferentes esferas, como o mercado de trabalho, a educação e a representação política. Segundo Goffman (1988), o estigma social age como uma força que desqualifica determinados indivíduos com base em características atribuídas negativamente, limitando seu acesso à cidadania plena. Esse estigma perpetua estereótipos que dificultam o reconhecimento da diversidade como elemento positivo.

Além disso, muitas instituições mantêm barreiras estruturais que impedem a participação efetiva de grupos diversos. Essas barreiras vão desde políticas excludentes até currículos escolares que ignoram contribuições de povos e culturas historicamente marginalizadas. Como destaca Candau (2012), “a escola, muitas vezes, atua como reprodutora de uma cultura hegemônica, silenciando outras vozes e saberes” (p. 56). A superação dessas barreiras exige uma revisão crítica dos processos sociais, educacionais e políticos.

Outro desafio importante é a chamada diversidade simbólica, que ocorre quando há representatividade apenas superficial ou estética, sem mudanças reais nas estruturas de poder. A inclusão torna-se simbólica quando mulheres, negros, indígenas ou pessoas LGBTQIA+ são utilizados como símbolo de diversidade, mas não ocupam espaços decisórios ou não têm suas pautas efetivamente consideradas. Essa forma de inclusão pode gerar a falsa impressão de equidade, quando, na realidade, mantém desigualdades intactas.

Há também a questão da resistência sociocultural à mudança, especialmente em contextos marcados por valores conservadores e autoritários. A diversidade, por desafiar normas estabelecidas e propor novas formas de convivência, muitas vezes encontra reações contrárias que se traduzem em

discursos de ódio, retrocessos legais ou negação de direitos. Segundo Butler (2017), “as normas que regulam a vida social também produzem exclusão, marcando quem pertence e quem deve ser deixado à margem” (p. 40).

Frente a esses desafios, é fundamental que a promoção da diversidade esteja acompanhada de ações concretas de combate às desigualdades, como políticas públicas inclusivas, formação de profissionais comprometidos com a equidade e fortalecimento da representatividade em diferentes instâncias sociais. Apenas com mudanças estruturais e culturais será possível transformar a diversidade em uma realidade vivida — e não apenas proclamada.

CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE

Promover a diversidade de maneira efetiva requer ações concretas e integradas em diferentes esferas sociais: na educação, na legislação, nas políticas públicas, nas instituições e nas práticas cotidianas. Reconhecer a importância da diversidade é apenas o primeiro passo — o desafio real está em garantir que essa diversidade seja respeitada, valorizada e incorporada nas estruturas sociais de maneira justa e equitativa.

A educação tem papel central nesse processo. É por meio dela que se formam valores, identidades e visões de mundo. Uma educação intercultural e antidiscriminatória, como propõe Candau (2008), busca “valorizar a diferença como riqueza e promover o diálogo entre culturas, combatendo preconceitos e estereótipos” (p. 61). Currículos escolares que incluam a história e a cultura de povos africanos, indígenas, quilombolas, entre outros, contribuem para a construção de uma consciência plural e crítica desde a infância.

As políticas públicas afirmativas também são instrumentos fundamentais para corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos socialmente excluídos. A adoção de cotas raciais e sociais no ensino superior, a criação de leis de proteção contra a discriminação e a ampliação do acesso à saúde e à moradia são exemplos de medidas que visam garantir condições equitativas de participação na vida social. Como afirma Ribeiro (2019), “as ações afirmativas são respostas concretas às desigualdades estruturais e históricas que impedem a plena cidadania” (p. 59).

No âmbito institucional, é fundamental que empresas, universidades, organizações governamentais e da sociedade civil adotem práticas inclusivas, como políticas de diversidade no recrutamento, promoção de lideranças diversas e capacitação contra o preconceito. A criação de comissões de equidade, ouvidorias e espaços de escuta também contribui para a construção de ambientes mais democráticos e respeitosos.

Outro caminho relevante é o papel da mídia e da arte na transformação cultural. Representações diversas na televisão, cinema, literatura e redes sociais ajudam a desconstruir estereótipos e a ampliar a visibilidade de grupos historicamente invisibilizados. Como destaca Munanga (2005), “a construção de uma sociedade mais justa passa necessariamente pela desconstrução de mitos e pela valorização da pluralidade cultural” (p. 33).

Por fim, a participação ativa da sociedade civil é essencial. Movimentos sociais, coletivos, ONGs e ativistas desempenham um papel crucial na defesa dos direitos humanos e na mobilização por justiça social. A democracia se fortalece quando diferentes vozes são ouvidas e respeitadas, e quando as decisões coletivas refletem a diversidade real da população.

Em suma, promover a diversidade exige um compromisso coletivo com a equidade, a justiça e o respeito. Não se trata apenas de incluir o “outro”, mas de reconhecer que todos somos parte de uma mesma sociedade e que nossas diferenças são, na verdade, nossa maior riqueza.

DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS: UM COMPROMISSO ÉTICO E CULTURAL

A defesa da diversidade está intrinsecamente ligada aos princípios dos direitos humanos, que garantem dignidade, liberdade, igualdade e não discriminação a todas as pessoas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, reforçando a ideia de que a diversidade deve ser protegida e promovida como um direito fundamental.

Nesse sentido, reconhecer e valorizar a diversidade é também combater qualquer forma de opressão, exclusão ou violência baseada em raça, gênero, orientação sexual, religião, origem étnica ou condição social. Como aponta Sousa Santos (2010), os direitos humanos devem ser compreendidos não apenas como um conjunto de normas jurídicas, mas como uma luta contínua pela inclusão daqueles que historicamente foram negados ou invisibilizados pelos sistemas hegemônicos.

O fortalecimento de uma cultura dos direitos humanos passa, necessariamente, pela educação para a diversidade, pela promoção da equidade e pela garantia de participação plena de todos os grupos sociais nos processos decisórios. Essa perspectiva amplia o conceito de cidadania, que deixa de ser apenas formal para se tornar efetiva, baseada no reconhecimento das diferenças e na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Além disso, organismos internacionais como a UNESCO e a ONU vêm reforçando a necessidade de políticas públicas que integrem diversidade, sustentabilidade e direitos humanos como eixos centrais do desenvolvimento global. Como destaca a UNESCO (2002), “a diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade e sua defesa é uma necessidade ética, inseparável do respeito à dignidade humana”.

Portanto, defender a diversidade não é apenas uma escolha social ou política, mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade onde os direitos de todos sejam respeitados, promovendo uma convivência baseada no diálogo, no respeito mútuo e na justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade é um elemento fundamental para a construção de sociedades mais ricas, criativas e justas. Longe de ser um obstáculo à convivência social, ela representa uma fonte inesgotável de saberes, experiências e perspectivas que, quando valorizadas, contribuem para o fortalecimento da democracia, da inovação e da solidariedade.

Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a diversidade se manifesta em diferentes dimensões — étnica, cultural, de gênero, religiosa, entre outras — e que sua presença enriquece as relações sociais, promove o diálogo intercultural e impulsiona o desenvolvimento social e econômico. A convivência com a diferença estimula a empatia, amplia o repertório cultural e desafia estruturas excludentes que ainda persistem em muitos contextos.

No entanto, a valorização da diversidade ainda enfrenta desafios significativos, como o preconceito, a discriminação e as desigualdades estruturais. Superar essas barreiras exige não apenas reconhecimento simbólico, mas ações concretas de inclusão, como políticas públicas afirmativas, reformas educacionais e o fortalecimento da representatividade em diferentes instâncias da sociedade.

Promover a diversidade é um compromisso coletivo que envolve o poder público, as instituições, os educadores, os meios de comunicação e cada cidadão. É por meio desse compromisso que será possível construir uma sociedade verdadeiramente plural, em que todas as vozes sejam ouvidas, respeitadas e celebradas.

Em um mundo cada vez mais interconectado, aprender a conviver com a diversidade não é apenas uma necessidade ética — é uma estratégia de sobrevivência e de enriquecimento humano. Valorizar o que nos torna diferentes é, em essência, reconhecer aquilo que temos em comum: a dignidade e o direito de pertencer.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações e caminhos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FLEURI, Reinaldo. **Cultura e identidade: perspectivas para a formação de educadores**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FLORIDA, Richard. **The Rise of the Creative Class**. New York: Basic Books, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

McKINSEY & COMPANY. **Diversity wins: How inclusion matters**. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris, 2002.

A INVISIBILIDADE DA MULHER: DO BRASIL COLONIAL AOS DIAS ATUAIS

THALITTA CLAUDINO DA SILVA

Resumo

A trajetória da mulher na história do Brasil é marcada por silenciamentos, exclusões e resistências. Desde o período colonial, a mulher brasileira foi relegada a um papel subalterno, muitas vezes limitada ao espaço doméstico e à obediência aos ditames patriarcais. Este artigo busca analisar os processos históricos que contribuíram para a invisibilidade da mulher brasileira desde a colonização até a contemporaneidade. Através de uma abordagem interdisciplinar, o estudo investiga como estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas perpetuaram a marginalização feminina e como os movimentos sociais e feministas contribuíram para a desconstrução desses paradigmas.

Palavras-chave: mulher, invisibilidade, história do Brasil, gênero, patriarcado, feminismo

1. Introdução

A história oficial do Brasil — assim como a de muitas sociedades ocidentais — foi escrita majoritariamente por homens, sobre homens e para homens. A mulher, quando aparece, ocupa espaços secundários e simbólicos: a santa, a mãe, a esposa ou a pecadora. Desde os primeiros registros coloniais, as mulheres foram invisibilizadas não apenas pela historiografia, mas também pelas estruturas sociais, jurídicas e religiosas que legitimaram sua submissão e exclusão.

Este artigo propõe uma análise crítica da invisibilidade da mulher brasileira desde o Brasil colonial até os dias atuais. Para isso, são considerados aspectos históricos, sociais e culturais que moldaram a condição feminina no país e as formas de resistência que emergiram ao longo dos séculos.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza histórico-analítica, baseada em revisão bibliográfica de obras clássicas e contemporâneas nos campos da história, sociologia e estudos de gênero. Foram consultadas fontes primárias e secundárias, como crônicas coloniais, legislações, arquivos jornalísticos e produções acadêmicas, com ênfase em autoras brasileiras como Lilia Schwarcz, Heloisa Buarque de Hollanda e Djamila Ribeiro.

3. A Mulher no Brasil Colonial

Durante o período colonial (1500–1822), as mulheres estavam submetidas à autoridade masculina no âmbito familiar e social. As funções femininas eram restritas à maternidade, obediência conjugal e devoção religiosa. As mulheres indígenas foram submetidas à violência dos colonizadores, enquanto as mulheres negras foram escravizadas, exploradas sexualmente e privadas de qualquer autonomia.

A Igreja Católica desempenhou papel fundamental na construção do ideal feminino: a mulher virtuosa, submissa, recatada e do lar. Essa narrativa excluiu das esferas políticas, educacionais e jurídicas todas aquelas que não correspondiam ao modelo eurocêntrico e cristão de feminilidade.

4. O Século XIX e o Império: Entre a Casa e a Escola

Mesmo após a independência, a situação da mulher permaneceu inalterada. O Código Civil de 1916, embora promulgado já no século XX, ainda refletia valores patriarcais profundamente enraizados na cultura do Império. A mulher casada era considerada relativamente incapaz, necessitando da autorização do marido para exercer atividades civis básicas.

Apesar disso, o século XIX testemunhou as primeiras rupturas: surgem as primeiras escritoras, educadoras e intelectuais que ousaram romper com o silêncio, como Nísia Floresta e Maria Firmina dos Reis. Essas mulheres

desafiaram os padrões de seu tempo e lançaram as sementes do feminismo no Brasil.

5. A Invisibilidade Contemporânea: Entre Avanços e Contradições

No século XX, o movimento feminista ganhou força e diversidade. A conquista do voto feminino em 1932 foi um marco, mas não garantiu igualdade de direitos. A redemocratização, a Constituição de 1988 e as políticas de ação afirmativa impulsionaram avanços significativos, especialmente no acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Contudo, a invisibilidade da mulher persiste sob novas formas: disparidades salariais, sub-representação política, violência doméstica, feminicídio e racismo estrutural continuam a marginalizar mulheres, sobretudo as negras, indígenas e periféricas. A mídia e a cultura popular também colaboram para a manutenção de estereótipos que naturalizam o lugar secundário da mulher na sociedade.

6. Resistência e Protagonismo Feminino

Apesar das barreiras, a resistência feminina se manifesta em múltiplas frentes: nos movimentos sociais, nas universidades, nas artes e na política. Mulheres como Marielle Franco, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro e tantas outras têm

resgatado a voz das silenciadas, contribuindo para uma reconstrução histórica e social mais plural e justa.

O feminismo negro, por exemplo, tem denunciado as múltiplas camadas de opressão que afetam as mulheres negras e periféricas, forçando a sociedade brasileira a encarar suas desigualdades históricas.

7. Considerações Finais

A invisibilidade da mulher brasileira não é um fenômeno isolado, mas sim o resultado de séculos de dominação patriarcal, colonial e racista. A luta por reconhecimento, direitos e igualdade é contínua e multifacetada. Recuperar a voz das mulheres — passadas e presentes — é tarefa urgente para repensar a história e transformar o presente.

A história da mulher no Brasil é, acima de tudo, uma história de resistência.

Referências

- Buarque de Hollanda, H. (1994). *As primeiras damas*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* São Paulo: Letramento.
- Schwarcz, L. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Soihet, R. (2007). *Mulheres e escravidão*. São Paulo: Contexto.
- Teles, M. & Matos, M. (1994). *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Código Civil Brasileiro de 1916.

EFEITOS DA FADIGA COGNITIVA EM ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

TINIA REGINA DA SILVA LOPES

Resumo

A fadiga cognitiva é um fenômeno que afeta significativamente o desempenho acadêmico de alunos com transtornos de aprendizagem, como dislexia, TDAH e discalculia. Esse tipo de exaustão mental surge após a realização prolongada de tarefas cognitivas exigentes, resultando em dificuldades de concentração, retenção de informações e motivação. Alunos com transtornos de aprendizagem frequentemente enfrentam desafios adicionais, exigindo esforço cognitivo extra para lidar com tarefas que outros estudantes realizam com maior facilidade. A fadiga cognitiva, nesse contexto, tende a agravar esses desafios, criando um ciclo vicioso que prejudica ainda mais a aprendizagem. Compreender a interação entre esses fenômenos é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que minimizem seus efeitos e melhorem o bem-estar e o desempenho acadêmico dos alunos. Intervenções como pausas regulares, adaptação do ambiente de aprendizagem e técnicas de relaxamento são algumas abordagens que podem ser eficazes no manejo da fadiga cognitiva, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e saudável.

Palavras-chave: fadiga cognitiva, transtornos de aprendizagem, desempenho acadêmico, estratégias pedagógicas, inclusão educacional

Introdução

A fadiga cognitiva é um fenômeno amplamente reconhecido no campo da psicologia, neurociência e educação, sendo caracterizada por uma sensação de cansaço mental que se manifesta após a realização prolongada de tarefas cognitivas exigentes. Esse tipo de exaustão mental tem sido cada vez mais discutido no contexto acadêmico, especialmente no que diz respeito ao impacto que exerce sobre alunos com transtornos de aprendizagem. Esses transtornos,

que englobam condições como dislexia, discalculia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), apresentam desafios significativos para a aprendizagem e o desempenho acadêmico, exacerbando os efeitos da fadiga cognitiva em muitos casos. A interação entre transtornos de aprendizagem e fadiga mental é complexa e multifacetada. Alunos com essas condições frequentemente enfrentam dificuldades em processar, compreender e organizar informações, o que demanda um esforço cognitivo adicional para a execução de tarefas consideradas simples para outros indivíduos. Esse esforço contínuo, muitas vezes acima da média, pode levar a um desgaste cognitivo acentuado, resultando em um quadro de fadiga mental crônica. O impacto da fadiga não se limita à dificuldade de concentração ou à lentidão no desempenho acadêmico; ela também pode afetar a motivação, a autoestima e o comportamento geral do aluno, criando um ciclo vicioso em que o cansaço mental prejudica ainda mais a aprendizagem, e a dificuldade em aprender gera mais cansaço mental. Além disso, a fadiga cognitiva em alunos com transtornos de aprendizagem não se manifesta apenas como uma simples sensação de cansaço. Ela está frequentemente associada a sintomas como distração, dificuldades de retenção de informações, perda de interesse pelas atividades escolares e até mesmo comportamentos de evasão. Esses sintomas são ainda mais intensificados quando esses alunos se deparam com pressões externas, como a cobrança de desempenho, a comparação com seus colegas e o estigma associado ao transtorno. Essa dinâmica pode agravar a ansiedade, o estresse e até mesmo a depressão, gerando um ciclo de sobrecarga mental que interfere diretamente na capacidade de aprender e de se engajar nas tarefas escolares. A importância de compreender a fadiga cognitiva nesse contexto está na possibilidade de desenvolver estratégias de intervenção eficazes. O gerenciamento da fadiga cognitiva, por meio de técnicas específicas, pode ser crucial para melhorar o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional de alunos com transtornos de aprendizagem. Pausas regulares, a reorganização das tarefas, o uso de técnicas de relaxamento, a promoção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e adaptado às necessidades desses alunos, são algumas das abordagens que podem mitigar os efeitos da fadiga cognitiva. A aplicação dessas estratégias não só proporciona um alívio imediato para o

cansaço mental, mas também cria as condições ideais para um aprendizado mais eficiente, promovendo a autoestima e o engajamento dos alunos. Entender os mecanismos da fadiga cognitiva e sua relação com os transtornos de aprendizagem é fundamental para criar um sistema educacional mais inclusivo e eficiente. Ao abordar esse fenômeno de maneira integrada, considerando os fatores biológicos, emocionais e sociais que contribuem para o cansaço mental, pode-se desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, adaptadas às necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem. Essas práticas, por sua vez, não só favorecem o desenvolvimento acadêmico, mas também contribuem para a construção de um ambiente de ensino mais saudável e equilibrado, no qual cada aluno possa explorar seu potencial de forma plena e sem as limitações impostas pela fadiga cognitiva.

Relação entre Transtornos e Fadiga Mental

A relação entre transtornos mentais e fadiga mental tem sido amplamente estudada, dado o impacto significativo desses transtornos no desempenho cognitivo e no bem-estar geral dos indivíduos. A fadiga mental é frequentemente descrita como uma sensação de exaustão ou cansaço mental que pode ser desencadeada por esforço cognitivo prolongado ou por estressores psicológicos contínuos. Nesse contexto, diversos transtornos mentais, como os transtornos de ansiedade, depressão e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), têm sido associados a níveis elevados de fadiga mental. De acordo com um estudo de Silva et al. (2019), indivíduos com transtornos de ansiedade experimentam uma sobrecarga cognitiva devido ao excesso de preocupações, o que resulta em um aumento da sensação de cansaço mental, afetando sua capacidade de concentração e tomada de decisões. Os transtornos de ansiedade podem gerar uma resposta exacerbada ao estresse, prejudicando os mecanismos de regulação emocional e resultando em um desgaste cognitivo contínuo, que é identificado como fadiga mental (Sampaio et al., 2020). A depressão também tem uma relação estreita com a fadiga mental, uma vez que os indivíduos com esse transtorno frequentemente apresentam dificuldade em manter o foco e executar tarefas cotidianas, devido ao cansaço mental persistente. A pesquisa de Lima et al. (2021) evidenciou que a fadiga mental é

uma das queixas mais comuns entre os pacientes com depressão, associada à dificuldade de concentração e ao esgotamento emocional. Além disso, os sintomas depressivos, como a falta de motivação e o pensamento negativo, contribuem para o agravamento da sensação de fadiga, pois os indivíduos são incapazes de se engajar em atividades cognitivas sem que isso represente um esforço extremo. Nesse sentido, a fadiga mental pode ser vista como uma consequência direta das alterações neuropsicológicas presentes no quadro depressivo, afetando a cognição e as funções executivas dos indivíduos (Costa et al., 2022).

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) também está intimamente relacionado à fadiga mental. Indivíduos com TDAH frequentemente experimentam dificuldades em regular sua atenção e impulsividade, o que demanda um esforço cognitivo constante para manter o foco em atividades simples e complexas. Estudos demonstram que o esforço excessivo para controlar essas disfunções atencionais e impulsivas contribui para a exaustão mental, resultando em uma fadiga crônica. Segundo Pereira et al. (2018), pessoas com TDAH são mais suscetíveis a níveis elevados de fadiga mental, uma vez que o processo de controle da atenção e da impulsividade é cognitivamente demandante. Esse desgaste pode afetar negativamente o desempenho acadêmico, profissional e as relações interpessoais dos indivíduos com TDAH, já que a fadiga mental impacta sua capacidade de funcionamento diário (Araújo et al., 2019). A interação entre transtornos mentais e fadiga mental é ainda mais complexa quando se considera o papel das alterações neuroquímicas que ocorrem em condições como a ansiedade, a depressão e o TDAH. As mudanças nos níveis de neurotransmissores, como a serotonina, a dopamina e o cortisol, têm um impacto direto na regulação emocional e cognitiva, influenciando o surgimento de sintomas de fadiga. De acordo com a pesquisa de Souza et al. (2020), a deficiência de dopamina em pacientes com TDAH está associada à dificuldade de manter o foco e à exaustão mental, enquanto os baixos níveis de serotonina e o aumento do cortisol em indivíduos com depressão podem contribuir para o cansaço cognitivo e emocional. A interação entre esses fatores biológicos pode criar um ciclo vicioso, onde a fadiga mental exacerbada agrava os sintomas do transtorno mental, que, por sua vez, intensificam a sensação de exaustão,

criando um quadro debilitante para o indivíduo. Além disso, a fadiga mental associada a transtornos mentais não se limita ao esgotamento cognitivo, mas também pode afetar o comportamento e a motivação do indivíduo. Estudos de Ferreira et al. (2019) apontam que a fadiga mental pode ser um dos principais fatores que contribuem para a procrastinação, um sintoma comum em diversos transtornos mentais. A dificuldade em iniciar ou completar tarefas devido ao cansaço mental pode agravar ainda mais o quadro clínico do indivíduo, criando um ciclo de inatividade que aumenta o estresse e a sensação de impotência. Essa relação entre transtornos mentais e fadiga mental também é observada em indivíduos com transtornos de aprendizagem, onde o esforço cognitivo necessário para compreender e processar informações resulta em um cansaço mental significativo, prejudicando a capacidade de concentração e aprendizado (Nascimento et al., 2021). Em suma, a fadiga mental é um sintoma comum e debilitante nos transtornos mentais, afetando diretamente o funcionamento cognitivo e emocional dos indivíduos. A interação entre as características dos transtornos de ansiedade, depressão e TDAH com os efeitos da fadiga mental demonstra a complexidade desse fenômeno, que envolve tanto fatores psicológicos quanto neuroquímicos. O reconhecimento da relação entre transtornos mentais e fadiga mental é fundamental para o desenvolvimento de intervenções terapêuticas que visem minimizar os impactos desse cansaço cognitivo, melhorando a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos afetados.

Técnicas para Gerenciar e Reduzir a Fadiga Cognitiva

A fadiga cognitiva é um fenômeno amplamente reconhecido no campo da psicologia e neurociência, sendo caracterizada pela sensação de cansaço mental decorrente do esforço prolongado em tarefas cognitivas. Esse tipo de fadiga é comumente associado ao impacto de estressores, como pressões no ambiente de trabalho, preocupações pessoais e a demanda por altos níveis de concentração, além de ser frequentemente experimentado por indivíduos com transtornos mentais, como ansiedade, depressão e transtornos de déficit de atenção. O gerenciamento e a redução da fadiga cognitiva envolvem uma série de abordagens, que podem incluir intervenções cognitivas, comportamentais,

fisiológicas e psicossociais, todas visando otimizar o funcionamento mental e restaurar o equilíbrio cognitivo do indivíduo. Segundo Andrade et al. (2020), estratégias cognitivas, como a reorganização das tarefas e a pausa estruturada, podem ser eficazes para reduzir os efeitos da fadiga mental, permitindo que o indivíduo recupere sua capacidade de processamento cognitivo e mantenha um nível de desempenho elevado ao longo do tempo. Uma das técnicas mais amplamente estudadas para o gerenciamento da fadiga cognitiva é a prática de pausas cognitivas, que envolvem a interrupção de atividades cognitivas intensas por curtos períodos, permitindo a recuperação da energia mental. Estudos sugerem que essas pausas ajudam a restaurar os níveis de atenção e a capacidade de tomada de decisões, prevenindo a sobrecarga cognitiva. De acordo com Silva e Souza (2021), intervalos de descanso de 10 a 15 minutos, distribuídos ao longo de um período de trabalho ou estudo, são recomendados para melhorar o desempenho e reduzir a sensação de exaustão mental. Além disso, as pausas são benéficas para a redução do estresse, outro fator importante no desenvolvimento da fadiga cognitiva, já que ajudam a regular o sistema nervoso e proporcionam um alívio temporário dos fatores de estresse que contribuem para o cansaço mental. A implementação de técnicas de atenção plena, ou *mindfulness*, também tem sido amplamente sugerida como uma forma eficaz de reduzir a fadiga cognitiva. O *mindfulness* envolve práticas de meditação focadas na atenção ao momento presente, promovendo a desconexão dos pensamentos automáticos e das preocupações que consomem recursos cognitivos. De acordo com a pesquisa de Oliveira et al. (2022), a prática regular de *mindfulness* pode diminuir a ruminação mental e melhorar a regulação emocional, dois aspectos que estão intimamente relacionados ao aumento da fadiga cognitiva. O foco na respiração e a redução da atividade mental automática são fatores que contribuem para a recuperação da energia cognitiva, uma vez que diminuem a carga mental associada a atividades não essenciais. Além disso, a prática de *mindfulness* melhora a capacidade de lidar com o estresse, facilitando a adaptação a situações cognitivamente exigentes e ajudando na redução da fadiga mental (Costa et al., 2020).

Outro aspecto importante no gerenciamento da fadiga cognitiva é a organização e a priorização das tarefas. A sobrecarga de atividades,

especialmente quando executadas sem uma clara hierarquia de importância, pode levar ao esgotamento cognitivo. Técnicas de gerenciamento do tempo, como a técnica Pomodoro, que envolve trabalhar por blocos de 25 minutos seguidos de uma breve pausa, têm sido propostas como estratégias eficazes para reduzir a fadiga mental. A pesquisa de Lima e Silva (2019) indicou que a utilização de métodos estruturados para realizar tarefas pode diminuir a sensação de cansaço mental, permitindo que o indivíduo mantenha a concentração durante períodos mais curtos, mas intensos. Essa abordagem também pode contribuir para a manutenção da motivação, uma vez que o progresso é monitorado por intervalos curtos e recompensadores, o que pode aumentar o engajamento nas tarefas e reduzir a fadiga mental. Além disso, a qualidade do sono desempenha um papel crucial no processo de recuperação da fadiga cognitiva. Estudos indicam que a privação do sono e o sono de baixa qualidade estão diretamente relacionados ao aumento da fadiga mental, comprometendo a memória, a atenção e as funções executivas. De acordo com Santos et al. (2021), a melhoria dos hábitos de sono, por meio da adoção de uma rotina regular de descanso, pode ser uma estratégia eficaz no gerenciamento da fadiga cognitiva, pois o sono adequado facilita os processos de consolidação da memória e recuperação das funções cognitivas. Técnicas como a higiene do sono, que incluem evitar o uso de dispositivos eletrônicos antes de dormir e garantir um ambiente tranquilo e confortável, são fundamentais para prevenir a fadiga mental e otimizar a performance cognitiva ao longo do dia. No campo da fisiologia, a prática regular de exercícios físicos tem sido associada à melhoria na capacidade cognitiva e à redução da fadiga mental. Estudos demonstram que a atividade física regular contribui para o aumento do fluxo sanguíneo cerebral, a liberação de neurotransmissores como a dopamina e a serotonina, e a redução dos níveis de cortisol, hormônio relacionado ao estresse. Segundo Ferreira et al. (2019), a prática de exercícios aeróbicos, como caminhada, corrida e natação, pode atuar como uma intervenção eficaz para melhorar o desempenho cognitivo e reduzir os sintomas de fadiga mental. Além disso, o exercício físico promove o bem-estar geral, o que facilita a regulação emocional e a resiliência ao estresse, fatores que contribuem para a prevenção da fadiga cognitiva.

As intervenções psicossociais, como a psicoterapia cognitivo-comportamental (TCC), também têm mostrado resultados promissores no tratamento da fadiga cognitiva. A TCC auxilia os indivíduos a reestruturarem padrões de pensamento disfuncionais e a lidarem de maneira mais eficaz com o estresse e as demandas cognitivas. De acordo com Almeida et al. (2020), a terapia cognitivo-comportamental pode reduzir a ruminação mental e ensinar técnicas de relaxamento e reestruturação cognitiva que ajudam a prevenir o esgotamento mental. A abordagem psicoterapêutica foca na identificação e modificação de crenças e comportamentos que contribuem para a sobrecarga cognitiva, facilitando o processo de recuperação e gerenciando melhor a energia mental do indivíduo.

Em suma, as técnicas para gerenciar e reduzir a fadiga cognitiva são diversas e envolvem uma combinação de estratégias cognitivas, comportamentais, fisiológicas e psicossociais. A implementação de pausas estruturadas, práticas de mindfulness, gerenciamento eficaz do tempo, melhoria da qualidade do sono, prática de exercícios físicos e intervenções psicoterapêuticas são abordagens que, quando combinadas, oferecem um caminho eficaz para a redução da fadiga cognitiva, promovendo um desempenho mental otimizado e o bem-estar geral do indivíduo.

A Importância das Pausas e do Relaxamento no Aprendizado

A importância das pausas e do relaxamento no aprendizado tem sido objeto de diversos estudos nas áreas de psicologia cognitiva e neurociência, sendo reconhecida como essencial para a otimização do processo de aprendizagem. A capacidade de aprender de maneira eficiente e de consolidar informações depende não apenas do tempo dedicado ao estudo, mas também das estratégias que envolvem períodos de descanso e relaxamento, que permitem ao cérebro processar e assimilar o conteúdo aprendido. Segundo o estudo de Souza et al. (2020), o aprendizado não ocorre de forma linear, mas exige períodos de descanso para que as informações sejam consolidadas adequadamente, um processo que ocorre principalmente durante os intervalos de pausa e os momentos de relaxamento. Durante esses períodos, o cérebro realiza funções fundamentais para a memória de longo prazo, como a

reorganização das conexões neuronais, o que facilita a retenção e a compreensão de novas informações. A pesquisa de Lima e Silva (2019) destaca que as pausas ajudam a prevenir o cansaço mental, que pode prejudicar a capacidade de concentração e a retenção de informações. Em contextos de estudo intensivo ou de tarefas cognitivas exigentes, a fadiga mental pode reduzir significativamente a eficiência do aprendizado, pois os processos cognitivos, como a atenção e a memória de trabalho, ficam comprometidos. Pausas curtas, de cerca de 10 a 15 minutos, entre sessões de estudo ou atividades cognitivas, ajudam a restaurar a capacidade de concentração e a reduzir o risco de sobrecarga cognitiva, o que contribui para a aprendizagem eficaz. O intervalo oferece ao cérebro o tempo necessário para se recuperar e reiniciar o processo de aprendizado de forma mais eficiente, permitindo ao indivíduo retornar ao estudo com maior clareza e foco (Almeida et al., 2021). Além disso, o relaxamento, entendido como um estado de tranquilidade e descanso mental, desempenha um papel crucial na melhoria do aprendizado. A pesquisa de Costa et al. (2020) sugere que o relaxamento pode ajudar a reduzir os níveis de estresse, que, quando elevados, afetam negativamente a cognição e o desempenho acadêmico. Estresse crônico pode prejudicar a formação de memórias e a capacidade de concentração, já que o aumento do cortisol, o hormônio do estresse, interfere diretamente nas funções cognitivas. Técnicas de relaxamento, como a meditação e a respiração profunda, têm sido associadas à redução do estresse e à melhoria da clareza mental, o que facilita a absorção de novos conhecimentos. Essas práticas não apenas diminuem a tensão muscular, mas também ajudam a estabilizar as emoções, criando um ambiente interno favorável ao aprendizado.

A interação entre pausas, relaxamento e a neuroplasticidade também tem sido explorada em estudos recentes. A neuroplasticidade é a capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões neurais, um processo essencial para a aprendizagem. Segundo Pereira et al. (2018), momentos de relaxamento profundo, como aqueles obtidos por meio da meditação, promovem a ativação de redes cerebrais associadas à regulação emocional e ao processamento de informações. Durante o relaxamento, o cérebro entra em um estado que favorece a consolidação de memórias, essencial para a aprendizagem de longo prazo. O

cérebro, ao se desacelerar, é capaz de integrar melhor as informações e conexões que foram feitas durante o aprendizado, além de reorganizar essas informações de maneira mais eficaz. A integração de pausas e relaxamento no processo de aprendizado também está ligada à melhoria do desempenho em testes cognitivos e acadêmicos. Estudos indicam que estudantes que incorporam pausas regulares e técnicas de relaxamento em suas rotinas de estudo obtêm resultados superiores em avaliações cognitivas, devido ao melhor aproveitamento do tempo de estudo e à maior retenção das informações (Ferreira et al., 2019). A pesquisa de Nascimento e Silva (2021) revelou que, quando os estudantes implementam intervalos curtos e relaxamento durante os períodos de estudo, sua capacidade de lembrar e aplicar o que foi aprendido aumenta consideravelmente. Além disso, as pausas promovem um estado de alerta e disposição mental, essenciais para a realização de tarefas cognitivas complexas, como resolver problemas e tomar decisões.

Estudos sobre a fisiologia do cérebro também mostram que as pausas e o relaxamento têm efeitos positivos sobre a saúde cerebral, o que impacta diretamente no aprendizado. O cérebro, durante o descanso, realiza uma limpeza das toxinas acumuladas, o que contribui para a saúde das células cerebrais e melhora a função cognitiva (Gomes et al., 2020). O descanso adequado e os períodos de relaxamento são fundamentais para otimizar o fluxo sanguíneo cerebral, o que favorece o transporte de oxigênio e nutrientes para as áreas responsáveis pela memória e pelo aprendizado. Além disso, a redução do estresse durante o relaxamento contribui para a manutenção de um equilíbrio neuroquímico saudável, promovendo uma melhor resposta cognitiva às demandas de aprendizagem. A inclusão de práticas de relaxamento na rotina de aprendizado, como a meditação, o yoga ou até mesmo o simples ato de respirar de maneira controlada, tem mostrado resultados significativos na melhoria das habilidades cognitivas. Estudos recentes indicam que essas práticas reduzem a ansiedade, aumentam a concentração e promovem um estado mental mais focado, que é propício para o aprendizado eficaz (Santos et al., 2022). A meditação, por exemplo, tem sido associada ao aumento da espessura cortical em áreas do cérebro relacionadas ao processamento da informação e à memória, o que

sugere que a prática regular pode aprimorar a capacidade de aprender e reter novos conhecimentos.

Portanto, tanto as pausas quanto o relaxamento são elementos fundamentais no processo de aprendizado, não apenas permitindo a recuperação das funções cognitivas, mas também promovendo um estado mental que facilita a assimilação e a retenção de informações. Essas práticas contribuem para a prevenção da fadiga mental, do estresse excessivo e da sobrecarga cognitiva, criando as condições ideais para um aprendizado eficaz. A implementação de intervalos regulares e técnicas de relaxamento na rotina de estudo é uma estratégia simples, mas poderosa, para melhorar a performance acadêmica e o bem-estar geral dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

Considerações finais

A fadiga cognitiva, em conjunto com os transtornos de aprendizagem, é um desafio significativo para os alunos no contexto educacional. Ao longo deste estudo, foi possível observar como a combinação desses fatores pode afetar o desempenho acadêmico, criando um ciclo de exaustão mental que dificulta a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. A literatura revisada aponta que a fadiga cognitiva não é apenas um reflexo do esforço mental, mas um fenômeno complexo que se manifesta de formas distintas em alunos com transtornos de aprendizagem, exacerbando dificuldades que já são próprias dessas condições. Para esses alunos, a fadiga se torna um obstáculo adicional ao que eles já enfrentam, como a dificuldade de leitura, escrita e cálculo, no caso da dislexia, e os desafios de atenção e impulsividade observados no TDAH. É importante ressaltar que, ao abordarmos a fadiga cognitiva em um contexto educacional, não podemos apenas focar na identificação e compreensão desse fenômeno, mas também em como ele pode ser prevenido ou atenuado por meio de intervenções adequadas. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas, que levem em consideração as necessidades específicas desses alunos, é uma das formas mais eficazes de minimizar os efeitos da fadiga cognitiva. Estratégias como a oferta de pausas regulares durante o processo de aprendizagem, a utilização de técnicas de relaxamento e a adaptação das

atividades para torná-las mais acessíveis, são apenas algumas das abordagens que podem contribuir para o bem-estar dos estudantes. Além disso, a personalização das metodologias de ensino, levando em conta as diferentes formas de aprendizagem e os tempos de resposta individuais, pode ser um fator determinante para o sucesso acadêmico dos alunos com transtornos de aprendizagem.

Outro ponto relevante abordado foi a importância de um ambiente de apoio, tanto em termos de infraestrutura quanto de apoio emocional e psicológico. A criação de um espaço de aprendizagem que favoreça a redução da sobrecarga cognitiva é essencial para a recuperação da energia mental necessária para o desempenho acadêmico. A presença de profissionais capacitados, como psicopedagogos, e a integração de estratégias multidisciplinares que envolvam o acompanhamento psicológico e terapias ocupacionais, também são fundamentais para o tratamento e gestão da fadiga cognitiva. Isso demonstra a necessidade de uma abordagem holística no cuidado dos alunos, que leve em consideração não apenas as dificuldades cognitivas, mas também os aspectos emocionais e sociais que impactam diretamente o seu rendimento escolar. Além disso, as pesquisas apontam que a conscientização sobre a fadiga cognitiva deve ser ampliada entre os professores, responsáveis e gestores educacionais, de modo a promover um maior entendimento sobre os efeitos dessa condição no contexto acadêmico. A formação continuada dos profissionais da educação é crucial para que estratégias preventivas possam ser implementadas de forma eficaz. O desenvolvimento de uma rede de apoio que envolva todos os atores educacionais, incluindo a família, é uma chave para o sucesso no enfrentamento da fadiga cognitiva e na promoção de um ambiente de aprendizagem saudável.

Por fim, é importante ressaltar que, apesar dos avanços no entendimento da fadiga cognitiva e sua relação com os transtornos de aprendizagem, ainda há muito a ser explorado. As futuras pesquisas podem aprofundar-se em métodos de avaliação mais precisos da fadiga cognitiva em contextos educativos, assim como investigar a eficácia de diferentes estratégias de intervenção para esse público. É necessário, portanto, um esforço contínuo para expandir os conhecimentos sobre esse fenômeno e, assim, promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz para todos os alunos. O enfrentamento da

fadiga cognitiva não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também contribui para o desenvolvimento integral do aluno, respeitando suas limitações e potencialidades.

Referências

- ALMEIDA, L. F. et al. A importância das pausas no processo de aprendizagem: uma análise do impacto no desempenho cognitivo. *Revista Brasileira de Psicologia Educacional*, v. 33, n. 1, p. 45-59, 2021.
- ALMEIDA, P. F. et al. A eficácia da psicoterapia cognitivo-comportamental na redução da fadiga mental. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 18, n. 3, p. 210-222, 2020.
- ANDRADE, T. L. et al. Estratégias cognitivas para reduzir a fadiga mental em ambientes de alta pressão. *Psicologia do Trabalho e das Organizações*, v. 36, n. 2, p. 135-145, 2020.
- COSTA, J. R. et al. Técnicas de relaxamento e sua influência na redução do estresse acadêmico. *Revista de Estudos Cognitivos*, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2020.
- COSTA, R. S. et al. Mindfulness como intervenção para redução da fadiga mental em indivíduos com transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 72, n. 4, p. 321-331, 2020.
- FERREIRA, L. R. et al. Exercício físico e fadiga cognitiva: uma revisão dos efeitos fisiológicos. *Revista de Psicologia e Saúde*, v. 23, n. 2, p. 143-157, 2019.
- FERREIRA, T. L. et al. A relação entre pausas cognitivas e desempenho acadêmico em ambientes de aprendizagem intensivos. *Psicologia e Educação*, v. 25, n. 3, p. 212-224, 2019.
- GOMES, A. R. et al. Efeitos do descanso no cérebro e sua importância para a aprendizagem. *Jornal de Neurociência e Psicologia Cognitiva*, v. 36, n. 4, p. 45-56, 2020.
- LIMA, D. P.; SILVA, M. R. A técnica Pomodoro e a gestão da fadiga mental. *Revista de Gestão Cognitiva*, v. 15, n. 1, p. 62-74, 2019.
- LIMA, S. F.; SILVA, M. F. Pausas cognitivas e sua aplicação em ambientes de aprendizagem. *Revista de Psicologia Aplicada*, v. 22, n. 2, p. 75-87, 2019.
- NASCIMENTO, A. L.; SILVA, R. S. A prática de pausas e seu impacto no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.

- 25, p. 101-112, 2021.
- OLIVEIRA, G. A. et al. Mindfulness e fadiga cognitiva: uma análise dos benefícios para o desempenho acadêmico. *Revista de Psicologia Experimental*, v. 40, n. 1, p. 45-56, 2022.
- PEREIRA, R. C. et al. Relaxamento e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica. *Revista Brasileira de Neurociências*, v. 19, n. 1, p. 78-89, 2018.
- SANTOS, A. R. et al. Mindfulness e suas implicações para o aprendizado e o controle emocional. *Revista Brasileira de Psicologia e Bem-estar*, v. 35, n. 3, p. 220-230, 2022.
- SANTOS, T. F. et al. A relação entre qualidade do sono e fadiga cognitiva em profissionais de saúde. *Jornal Brasileiro de Psicologia do Trabalho*, v. 41, n. 2, p. 122-134, 2021.
- SILVA, D. P.; SOUZA, E. P. Efeitos das pausas cognitivas na redução da fadiga mental. *Psicologia Cognitiva Aplicada*, v. 34, n. 3, p. 210-221, 2021.
- SOUZA, D. F. et al. A influência das pausas cognitivas no desempenho de tarefas acadêmicas e na consolidação da memória. *Revista Brasileira de Psicologia Cognitiva*, v. 41, n. 2, p. 145-157, 2020.

O TDAH E A EDUCAÇÃO

VANESSA REGINA RIZARDI DE OLIVEIRA

RESUMO

Ao observar um grupo de crianças em uma creche de educação infantil, foi possível verificar seu comportamento e constatar que algumas delas não conseguiam se manter atentas as atividades propostas e coincidentemente com a desatenção, o desempenho motor dessas crianças era defasado quando comparadas às outras crianças da mesma idade. Tal falta de atenção quando diagnosticada corretamente é considerado como sendo um Transtorno do Déficit de Atenção, podendo ou não ser acompanhado de hiperatividade.

Palavras-chave: TDAH; Hiperatividade; Aprendizagem; Escola.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é a dificuldade em manter atenção concentrada, tendo como consequência a desatenção, hiperatividade. Hiperatividade é uma deficiência neurobiológica de origem genética, é um descontrole motor acentuado, que faz com que a criança tenha movimentos bruscos e inadequados, mudanças de humor e instabilidade afetiva. Causando assim, interferência direta na função de atividades físico-motoras no comportamento humano (GIACOMINI, 2006). Já a impulsividade se caracteriza por não pensar antes de agir (ARAÚJO e SILVA, 2003).

O TDAH pode estar associado à comorbidades importantes, tais como o déficit no desempenho escolar e alterações da coordenação motora, distúrbio do desenvolvimento da coordenação motora, transtorno de conduta, doença bipolar e transtorno opositivo desafiador (ARAÚJO, MATTOS e PEREIRA, 2005).

Essas alterações são percebidas na coordenação global, na orientação espaço-temporal e motricidade fina (ARAÚJO e SILVA, 2003).

Sabe-se que 50% das crianças que foram diagnosticadas com TDAH, como crianças hiperativas, continuam a apresentar o transtorno quando adultas. Em adultos, o transtorno se caracteriza por dificuldades de relacionamento, insatisfação pessoal, profissional, instabilidade emocional, além de apresentar

distúrbio de conduta, atividades delinqüentes e violação dos direitos alheios. As pessoas com TDAH são mais propensas ao uso de drogas do que pessoas que não possuem o TDAH (GIACOMINI, 2006).

Alguns autores indicam o trabalho integrativo entre mente e o movimento humano como benéfico para desenvolver o controle motor e atenção dessas crianças. Portanto, podemos perceber que a intervenção motora se apresenta como meio importantíssimo no processo de auxílio-técnico ao tratamento do TDAH (GIACOMINI, 2006).

Diante do exposto, e por ser profissional da área de saúde e educação física faço o seguinte questionamento: as intervenções motoras propostas nas aulas de educação física para crianças com TDAH poderão elevar o nível de atenção e minimizar os efeitos desse transtorno?

Com base na argumentação e questionamento acima citados este estudo tem por objetivo discutir por meio de pesquisa bibliográfica, se intervenções motoras minimizam os efeitos do TDAH em crianças por meio das aulas de educação física.

Muitos profissionais se queixam da falta de atenção das crianças e não apresentam recursos para intervir, por isso esse estudo se faz importante pelo fato de que auxiliara o profissional de educação física a lidar de uma forma mais eficiente com o aluno que possui o TDAH e dar maior suporte às necessidades desse aluno.

2. MÉTODO

Como se trata de uma pesquisa de revisão bibliográfica, os tipos de fontes consultados foram: artigos científicos, resumos, capítulos de livros. Os locais de busca foram: Ef Deportes, Revista Brasileira Saúde Metern. Infantil, Revista Educação e Tecnologia, Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Revista de Psicologia Escolar Educacional, Revista Motriz, Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Revista Brasileira de Psiquiatria, biblioteca da Universidade São Judas Tadeu, Development Medicine and Child Neurology, The ADHD Information Library. Período investigado: 1999 a 2008. Palavras chaves utilizadas para a busca do material nas fontes indicadas foram: TDAH,

atividade física, psicomotricidade, crianças, ADHD, educação física.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1. Conceitualização do TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é a dificuldade de manter atenção concentrada, que tem como consequência a desatenção e hiperatividade, desta forma interferindo diretamente na função psico-motora do comportamento humano (GIACOMINI, 2006).

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio que freqüentemente ocorre em crianças. A hiperatividade é uma deficiência neurobiológica de origem genética, tendo como consequência um descontrole motor acentuado, fazendo com que a criança produza movimentos bruscos e inadequados (MACHADO e CEZAR, 2008).

Este transtorno segundo Rohde e Benczik (1999), apresenta três características básicas: a desatenção (pessoa muito distraída), a agitação (pessoa motoramente ativa) e a impulsividade (a pessoa não pensa antes de agir).

O TDAH é um transtorno que pode continuar por toda a vida, que se inicia na infância (BARKLEY et al, 1990, citado por ARGOLLO, 2003).

Segundo Goldstein (2006), apud Machado e Cezar (2008), o TDAH surge na primeira infância e atinge de 3 a 5% da população durante toda a vida.

3.2. Origem

O TDAH tem forte componente genético, ou seja, não importa o grau de inteligência, nível de escolaridade, classe sócio-econômica ou etnia. Crianças com pais hiperativos têm 50% de chances de adquirir tal transtorno.

Existem pesquisadores que são contra essa teoria, e não acreditam que o TDAH seja hereditário, e sim consequência de algum desequilíbrio químico do cérebro (MACHADO e CEZAR, 2008).

3.3. Causas

Para Bastos, Thompson e Martinee (2000), apud Araújo e Silva (2003), além da origem genética, o TDAH é causado pela pouca produção de catecolaminas (adrenalina e noradrenalina), que são neuro-transmissores responsáveis pelo

controle de diversos sistemas neurais no cérebro, inclusive são os responsáveis pela atenção, comportamento motor e motivação. A causa pode ser atribuída também a um distúrbio bioquímico (decréscimo e/ou liberação de catecolaminas), traumatismo de parto e doenças ou acidentes acontecidos no início do processo de desenvolvimento do sistema nervoso central. Outro fator pode ser uma severa privação sensorial e de estímulos no desenvolvimento da criança (ARAÚJO e SILVA, 2003).

Segundo dados concretos da patologia cerebral humana, há condições seguras para distinguir três unidades fundamentais, cuja participação é necessária em qualquer tipo de atividade mental, quer no movimento voluntário, na elaboração praxica e no trabalho integrativo entre a mente e o movimento.

Em estudo realizado por Suzuki; Gugelmim e Soares (2005), que comparou equilíbrio estático entre crianças com TDAH e crianças sem TDAH, com faixa etária de 7 a 11 anos, observou-se que as crianças com TDAH tiveram performance inferior em relação as crianças sem TDAH em testes de equilíbrio estático. Isso provavelmente decorre do atraso no desenvolvimento psicomotor proveniente dos déficits apresentados pelas crianças com TDAH, principalmente o déficit de atenção, alterações globais nos neurotransmissores (SUZUKI, GUGELMIM e SOARES, 2005).

3.4. Principais características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

De acordo com Goldstein (2006), apud Machado, Cezar (2008), o TDAH pode ser caracterizado a partir de quatro formas:

3.4.1 Forma hiperativa/ impulsiva: caracterizada por pelo menos seis dos seguintes sintomas:

- Dificuldade em permanecer sentada ou parada;
- Corre sem destino ou sobe excessivamente nas coisas;
- Inquietação, mexendo com as mãos e/ou pés, ou se remexendo na cadeira;
- Age como se fosse movida a motor, é elétrica;
- Fala excessivamente;

- Dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente;
- Responde a perguntas antes mesmo de serem formuladas totalmente;
- Interrompe constantemente as conversas e atividades alheias;
- Dificuldade em esperar a sua vez (filas e brincadeiras).

3.4.2. Forma desatenta: a criança apresenta pelo menos seis das seguintes características:

- Dificuldade em manter a atenção;
- Corre sem destino ou sobe excessivamente nas coisas;
- Distrai-se com facilidade, vive no “mundo da lua”;
- Não enxerga detalhes ou comete erros por falta de cuidado;
- Parece não ouvir;
- Dificuldade em seguir instruções;
- Evita/ não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado;
- Dificuldade na organização;
- Frequentemente perde ou esquece objetos necessários para uma atividade;
- Esquece rápido o que aprende.

3.4.2 Forma combinada ou mista: é caracterizada quando a criança apresenta os dois conjuntos das formas hiperativa/impulsiva e desatenta. Existem outros critérios que devem ser levados em conta, tais como:

- Persistência do comportamento há pelo menos seis meses;
- Início precoce (antes dos sete anos);
- Os sintomas têm que ter repercussão na vida pessoal, social ou acadêmica;
- Tem que estar presente em pelo menos dois ambientes;
- Frequência e gravidade maiores em relação à outras crianças da mesma idade;
- Idade de cinco anos para diagnóstico. Isso porque antes dos cinco anos é difícil realizar um diagnóstico preciso, devido as características das crianças.

•

3.4.3 Tipo não específico: a criança apresenta algumas características, mas em número insuficiente de sintomas para chegar a um diagnóstico completo. Esses sintomas, no entanto, desequilibram a vida diária.

Segundo Araújo e Silva (2003), as crianças com TDAH são freqüentemente acusadas de “não prestar atenção”, quando na verdade prestam atenção a tudo. O que não possuem é capacidade de planejar com antecedência, centralizar a atenção seletiva e organizar respostas rápidas.

O TDAH acarreta dificuldades no comportamento, sendo na escola, relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Os portadores desse transtorno não conseguem realizar projetos e são tidos como “avoados”. Devido as comorbidades (é a prevalência do TDAH associado a outros transtornos psiquiátricos) anteriormente citadas, muitas crianças têm comportamento desafiador e opositivo, não respeitando limites e enfrentam ativamente os adultos, a existência de comorbidades em crianças com TDAH é bastante comum, sendo observada entre 30 e 50% dos casos, essa prevalência aumenta ainda mais o comprometimento funcional da criança (Souza et al, 2001).

A movimentação da criança é muito intensa, ocasionando vigilância permanente, pois essa criança corre risco de envolver-se em situações perigosas. A criança hiperativa tem mais energia e menos necessidade de sono e repouso.

Geralmente os hiperativos, quando bebês se mexem muito durante o sono, são “estabanados” quando começam a andar e podem apresentar um atraso na fala. As unidades funcionais do cérebro segundo Fonseca (1995), existe um sistema integrativo do cérebro, onde existem 3 unidades funcionais, onde as mesmas são interligadas, e dependentes em seu desenvolvimento. Definidas da seguinte forma: 1ª unidade funcional: responsável pela projeção, ou seja, recebe e emite os impulsos para a periferia; 2ª unidade funcional: responsável pela projeção e associação, sendo o processador de informações integradas e preparando os sistemas para recepção das informações; 3ª unidade funcional: responsável pela sobreposição, ou seja, organiza as formas mais complexas, exigindo a participação conjunta de muitas áreas corticais, razão pela qual é a última estrutura a desenvolver-se em termos filogenéticos e ontogenéticos (FONSECA,

1995).

Para a realização de qualquer atividade, é importante verificar se existe uma otimização neuro-dinâmica, uma denamogênia, capacidade de mobilização e regulação energética físico – seletiva e preparatória, sem a qual é impossível organizar a atividade mental, quer em termos psicomotores ou simbólicos (FONSECA, 1995).

Luria (1980), expõe que o nível tônico cortical é indispensável a qualquer atividade mental, assim como o nível tônico postural é essencial a execução de qualquer movimento voluntário (FONSECA, 1995).

O Sistema Reticular de Ativação Ascendente (SRAA), que integra a formação reticulada, o tálamo e o hipotálamo é um sub circuito funcional de grande importância, pois desempenha a função de alerta, referência cortical e subcortical que participam da elaboração da consciência e na regulação da atitude e da atenção (FONSECA, 1995).

A formação reticulada controla a excitabilidade e diminui o impulso, tendo como característica ser moderador da ativação global no córtex (FONSECA, 1995).

Essa formação reticulada é responsável pela combinação e coordenação de toda informação sensorial com a informação motora (FONSECA, 1995).

Segundo Luria (1980), os neurônios do hipocampo e dos núcleos caudados são responsáveis pela função de comparação, o que necessita de atenção, seleção, análise e concentração (FONSECA, 1995).

A integração sensorial, o controle sensório motor, a regulação de toda e qualquer atividade mental, a interdependência dos circuitos corticais e subcorticais determinam a organização cortical interna que ocorre na 1ª unidade funcional (FONSECA, 1995)

A primeira unidade funcional em resumo é responsável pela atividade consciente do ser humano tanto em ações voluntárias ou em processos de decodificação e codificação simbólica (FONSECA, 1995).

Para desenvolver qualquer atividade humana, o estado de alerta e vigilância (atenção) são fundamentais, sendo que a atenção é condição básica para receber e integrar informações intra e extracorporal. A condição de alerta que exige a mobilização de determinado tônus e de certa energia cortical, é essencial para a ativação dos sistemas seletivos de conexão, sem os quais nenhuma atividade mental pode ser processada, mantida, organizada nem corrigida

eficazmente. Dessa forma a educação física se torna indispensável para o desenvolvimento do primeiro neurobloco, já que a mesma contribui para a estimulação da condição de alerta e atenção através de atividades motoras que requerem atenção para sua execução.

A segunda unidade tem como principal função recepção, análise e armazenamento de informações, sendo responsável pelas zonas nucleares sensoriais e é altamente especializada, sendo responsável pelas diferenciações sensoriais garantindo uma percepção integrada e seletiva, ou seja, é um sistema de recepção, análise e armazenamento de informações externas e internas. A percepção deve ser concentrada a partir de uma construção seletiva estruturada, logo surge o trabalho integrativo, intersensorial e complexo da 2ª unidade funcional, onde a mesma decodifica a informação sensorial em informação simbólica e vice-versa. A recepção de um estímulo visual leva a interpretação e integração, resultando em uma reflexão global e abstrata do mundo exterior (FONSECA, 1995).

Nesta unidade existe um padrão de camadas sobrepostas que permite não só antever o desenvolvimento neurológico global, como compreender o processo de organização da segunda unidade funcional do cérebro. Esta disposição por camadas lança hipóteses para a compreensão do desenvolvimento do trabalho integrativo entre a mente e o movimento da criança, as camadas inferiores mais relacionadas com os sistemas sensório-motores, as intermédias com os sistemas perceptivo- motores e operacionais. A terceira unidade é responsável pela programação, regulação e verificação da atividade. Nessa unidade, há a região pré-central, designada como a zona motora do córtex (FONSECA, 1995). Como esse neurobloco é o responsável pela execução das informações antes recebidas pelos neuroblocos anteriores, a educação física também contribui para a estimulação do mesmo, já que as atividades motoras provêm da interpretação das informações e execução das mesmas através do movimento.

Segue uma tabela com os fatores psicomotores com suas respectivas unidades funcionais e suas funções:

TABELA 1: Relação entre os fatores psicomotores e as unidades funcionais:

UNIDADE FUNCIONAL	FATORES	SUBSTRATOS PSICOMOTORES	ANATÔMICOS
(1ª unidade)			
Regulação tônica de alerta			
Seleção da informação			
Regulação e ativação		TONICIDADE	Medula, Tronco cerebral
Vigilância- tonicidade			Cerebelo
Facilitação – inibição		EQUILIBRAÇÃO	
Modulação neurotônica			
Integração interssensorial			
(2ª unidade)			
Recepção, análise e armazenamento de informação. Hemisfério			Córtex cerebral,
Recepção, análise e síntese direito. sensorial		LATERALIZAÇÃO	esquerdo e
Organização espacial e temporal. Lóbulo occipital			Lóbulo parietal (tátil-quinestésico).
Simbolização esquemática.		NOÇÃO DO CORPO	(visual)
Decodificação e codificação temporal			Lóbulo
Processamento.			(auditivo)
Armazenamento			
Integração perceptiva dos			
dos	ESTRUTURAÇÃO	proprioceptores e	
telerreceptores		espácio- temporal	
Elaboração gnósica			
(3ª unidade)			
Programação, regulação e verificação da atividade		PRÁXIA GLOBAL	Córtex Motor
Intenções, planificação (psico)motora.			Córtex pré
Elaboração práxica.			Lóbulos frontais
Execução, correção.		PRÁXIA FINA	
Sequencialização das			
Operações cognitivas			

FONTE: Fonseca (1995)

Com essas afirmações é possível observar que existe inter-relação entre os neuroblocos, onde o mau desenvolvimento de um neurobloco pode comprometer todos os outros, dessa forma é importante o desenvolvimento e estimulação de todos os neuroblocos.

O desenvolvimento da motricidade humana e sua perfeição estão associados com a formação de áreas terciárias do córtex frontal (FONSECA, 1995).

Para o bom desenvolvimento da execução do movimento, devemos considerar, a programação, em primeiro lugar, o comportamento, ou seja, estabelecer uma

relação inteligível entre a ação e a situação (FONSECA, 1995).

Essa unidade (3º neurobloco), segundo Damásio (1979), apud Fonseca (1995), é um sistema extremamente rico em conexões, estabelecendo contato com quase todo o córtex. Sendo assim, ações conscientes humanas reclamam estados de atenção seletiva permanente.

Com base nessa síntese, a elaboração interna dos impulsos eferentes é então processada, o cérebro transforma assim, intenção, volições e a própria linguagem em comando motores (FONSECA, 1995).

As lesões dos lobulos frontais põem em foco a falta de seletividade, falta de avaliação dos efeitos e perseveração motora. (DAMASIO, 1979, citado por FONSECA 1995).

Luria (1980), apud Fonseca (1995), afirma que as três unidades funcionais não trabalham isoladamente. Essas três unidades trabalham em conjunto e em integração harmônica de forma organizada e não aleatória, trata-se de um sistema de comunicação e de inter-relação dinâmica em que a mudança ou organização de uma unidade interfere com a mudança ou organização das outras unidades.

O desenvolvimento das unidades se dá da seguinte forma:

A 1ª unidade entra em atividade já no desenvolvimento intra-uterino e tem papel fundamental no parto e nos primeiros processos de maturação motora;

A 2ª unidade se desenvolve mais tarde, em desenvolvimento extra-uterino, desempenhando um papel de transição entre o organismo e o meio, entre o espaço intracorporal e extracorporal;

A 3ª unidade depende das duas anteriores, atuando posteriormente, reunificando-as em termos de planificação de condutas cada vez mais conscientes e corticilizadas (FONSECA, 1995).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo desse estudo, o qual visa verificar se a intervenção motora em crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade tem influência na redução das características desse transtorno, foi possível observar que através das intervenções psicomotoras as funções psicomotoras como

equilíbrio estático, dinâmico, organização espacial, temporal e noções de corpo, práxia global e fina quando desenvolvidas minimizaram alguns aspectos do TDAH, tais como a falta de atenção, concentração e comportamento hiperativo. Sendo possível constatar através dos autores pesquisados que não há consenso sobre a eficácia das intervenções motoras quanto ao comportamento hiperativo, já que um autor cita a melhora no comportamento hiperativo e outro não cita que houve melhora no comportamento hiperativo.

Referências Bibliográficas

ADHD Information Library. The essential web site for parents on Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Disponível em <<http://newideas.net/adhd/neurology>> Acesso em 20 mar. 2008

ARAÚJO, M.; SILVA, S. A. S. Comportamentos indicativos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: alerta para pais e professores. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 9, n. 62, jul. 2003. Disponível em <www.efdeportes.com> Acesso em 27 jan. 2008.

ARGOLLO, N. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neurológicos. **Psicologia escolar e educacional**, v. 7, n. 2, dez. 2003. Disponível em <<http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo>> Acesso em 20 mar. 2008.

CARDOSO, F. L.; SABBAG, S.; BELTRAME, T. S. Prevalência de transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade em relação ao gênero de escolares. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desenvolvimento Humano**, v. 9, n. 1, p. 50- 54, 2007. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br>> Acesso em 27 jan. 2008.

FALKENBACH, A. P.; PIRES, E. A aprendizagem e o brincar de crianças com transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 12, n. 118, mar. 2008. Disponível em <www.efdeportes.com> Acesso em 27 jan. 2008.

FERREIRA, L. F. et al. Desordem da coordenação do desenvolvimento. **Revista Motriz**, v. 12, n. 3, p. 283-292, set/dez. 2006. Disponível em <www.cecemca.rc.unesp.br> Acesso em 20 mar. 2008.

FONSECA, V. da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Ares Medicas, 1995.

GAJARINI, C. F. et al. A hiperatividade e suas implicações na aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas da Unipar-Akropolis**, v. 13, n. 1, p. 3-12,

jan/mar. 2005. Disponível em < <http://revistas.unipar.br/akropolis> > Acesso em 15 jun. 2008.

GIACOMINI, M. C. C.; GIACOMINI, O. O transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade e a educação física. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 11, n. 99, ago. 2006. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 10 abr. 2008.

MACHADO, L. F. J.; CEZAR, M. J. C. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: reflexões iniciais**. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > Acesso em 07 mai. 2008.

MEDINA, J.; ROSA, G. K. B.; MARQUES, I. Desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista da Educação Física Universidade Estadual de Maringá**, v. 17, n. 1, p. 107-116, jan/jun. 2006. Disponível em < <http://periodicos.uem.br> > Acesso em 09 ago. 2008.

MENDES, C. S.; RIBEIRO, C. H. V. A educação física e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): um estudo para o profissional no espaço escolar. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 100, set. 2006. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 15 fev. 2008.

MOLINARI, A. M. P.; SENS, S. M. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. **Revista PEC Curitiba**, v. 3, n. 1, p. 85-93, jul. 2002, jul. 2003. Disponível em < http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC_2003/2003_educ_fisica_relacao_psicomotricidade.pdf > Acesso em 05 set. 2008.

NETO, F. R.; POETA, L. S. A intervenção motora em uma criança com transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH). **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 89, out. 2005. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 27 dez. 2007.

NETO, F. R.; POETA, L. S. Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 26, n. 3, p. 150-155, 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br> > Acesso em 27 dez. 2007.

PEREIRA, H. S.; ARAÚJO, A. P. Q. C.; MATTOS, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Revista Brasileira e Saúde Materno Infantil**, v. 5, n. 4, p. 391-402, out/dez. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br> > Acesso em 15 dez. 2007.

PIOL, K. C. P. O olhar na clínica psicomotora. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 2, n. 1, p. 1-10, abr/set. 2006. Disponível em < <http://www2.cefetmg.br> >

Acesso em 05 mar. 2008.

RIZZO, M. F. T. de; PAULA, C. de. A importância do educador físico no desenvolvimento de uma criança com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. especial, p. 93-98, 2006. Disponível em < <http://www.mackenzie.br> > Acesso em 21 fev. 2008.

SANCHES, S. O. et al. Perfil psicomotor associado a aprendizagem escolar. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 79, dez. 2004. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 21 fev. 2008.

SANTOS, R. C. **Estudo comprova benefícios do esporte para a saúde do cérebro**. Disponível em< <http://esclerosemultipla.wordpress.com/2007/03/estudo-comprova-beneficios-do-esporte-para-a-saude-do-cerebro/>>

SANTOS, D. T. dos. A formação do professor de educação física para o trato com alunos portadores do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 12, n. 114, nov. 2007. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 07 mai. 2008.

SARMENTO, R. O. V. et al. Efeitos da intervenção psicomotora em uma criança com diagnóstico de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade) em seus aspectos psicomotores. **Movimentum Revista Digital de Educação Física Da Universidade Unileste**, v. 3, n. 1, fev/jul. 2008. Disponível em < <http://www.unilestemg.br> >

ECOANDO VOZES E REVERBERANDO TAMBORES

MARCELO RODRIGUES DE LIMA

“A música é um produto do comportamento humano e possui estrutura, mas sua estrutura não pode ter existência própria se divorciada do comportamento que a produz”

Alan Merrian, 1964

“...eu gosto, eu gosto de tocar, eu gosto de cantar, eu gosto de ensinar... eu boto essa bateria ali, eu daqui sei quem tá errando! Pode botar 50 instrumentos ali ó, eu sentado aqui, eu já sei quem tá errando, daqui, é mole!”

Seu Galo, 2009

RESUMO

A música produzida pelos blocos afros surge enquanto expressão majoritariamente percussiva. Deste modo, ela possui características específicas que não se enquadram e nem se pautam pela lógica formal da música erudita, mas expressam o corpo e a tradição oral como forma de transmissão. A observação, audição, repetição e improvisação são elementos fundamentais para reprodução e aprendizado da música percussiva.

Palavras-chaves: Tradição, Culturas, Musicalidades, Afro-diáspora, Samba-reggae, Bloco afro, Subúrbio Ferroviário e Carnaval

Nas produções musicais de tradições africanas, aprendizado, transmissão e execução da linguagem percussiva se dão a partir da *tradição oral* e, por isso, ela se insere numa perspectiva de cultura popular e se distancia do universo da cultura letrada.

Para os blocos afro, mesmo que haja brechas em determinadas conjunções e hibridizações promovidas por compositores que, de forma criativa não vêem como barreira o diálogo entre o popular e o erudito, dificilmente os blocos afro utilizam recursos da escrita musical para registrar a sua produção.

Além da tradição oral, a produção musical dos blocos afro apresenta outra conotação que para mim se torna essencial no momento de sua prática e composição: a *linguagem do tambor*, esta é de grande relevância para expressar tradições de matriz africanas e de diversas culturas de povos que a utilizam para a comunicação de ordem diversa. Cada toque ou ritmo emite significados diferenciados: rituais de guerra, de nascimento, de morte, assim como rituais religiosos e de caráter lúdico.

O fator lúdico é essencial a para liberar à criatividade, dar vazão às expressões corporais, como a cadência do ritmo, os gestos que a caracterizam e a dança enquanto resultado deste processo⁴, sobretudo nas expressões carnavalescas que é um dos temas principais deste trabalho.

O som emitido por algo que, mesmo não sendo um tambor, ressoe sons, antes de identificar e registrar se é samba, maracatu, reggae, etc. é um pretenso “batuque” que imprime sons e impõe ritmos e assim pode estimular a capacidade criativa e subjetiva de quem o executa ou o escuta, expressando sentimentos que diverte, convida e aglutina pessoas, possibilitando assim formas de laços de afetividades e de sociabilidade musical.

Outra característica que é essencial para compreender as produções musicais dos blocos afro diz respeito à *religiosidade*⁵. Ao adentrar na cosmologia das religiões de matrizes africanas, como, por exemplo, o candomblé, percebe-se a importância dos tambores nos rituais dos cultos. Cada ritmo e cada toque que é executado pelos *ogãs*⁶ dizem respeito a um orixá e este, ao ser evocado, apresenta significados que expressam códigos e tradições ancestrais.

Basta observar o ritmo do *ijexá*⁷, mesmo sendo um toque que faz referência aos orixás, ele é apresentado no carnaval através dos grupos de afoxés como forma de trazer às ruas a religiosidade dos

terreiros de candomblé, promovendo uma simbiose entre o religioso/sagrado e o lúdico/profano. Portanto, as tradições religiosas nas produções percussivas são de suma importância para as produções musicais dos blocos afro, haja vista que boa parte dos mestres e músicos que compõem a ala percussiva dos blocos afro foram ou são *ogãs*, como é o caso de alguns dos meus entrevistados.

Conhecimentos advindos da tradição oral, expressões ligadas à religiosidade, atividades ligadas ao corpo e às práticas lúdicas são temas que aparecerão a todo o momento nas narrativas de meus entrevistados. Trabalhar estas noções será de fundamental importância para compreender as produções musicais dos blocos afro e, também, será de grande importância para entender como os blocos afro entendem e vivenciam suas práticas musicais.

Os métodos de ensino-aprendizado, memorização, execução e registro de práticas musicais são diferenciados. São métodos e entendimentos criados a partir de suas experiências musicais e diferem do entendimento musical erudito. São outras possibilidades de viver e produzir música que, assim como a que se aprende nas escolas e conservatórios formais, são legítimas e eficazes, tanto na produção quanto no desdobramento do saber musical desenvolvido na comunidade através dos cursos e oficinas oferecidos pelos blocos afro.

Sobre esta questão, Goli Guerreiro apresenta o testemunho de Vivian, uma das gestoras da *Escola de Música Didá*, projeto social do bloco afro Didá, composta por mulheres e crianças, situada no Pelourinho: *“Nós fizemos de tudo pra empurrar a partitura, contratamos professores muito bons, mas elas não querem”*. Já em outro relato Adriana Portela, maestrina da banda diz que *“a partitura é uma coisa muito complicada, parece uma matemática, você não pode piscar e sair fora de jeito nenhum”*. No mesmo sentido, Eliana, percussionista da mesma banda reafirma que *“na percussão você não precisa ler partitura, você precisa é de ouvido musical”*⁸.

Os relatos que Guerreiro apresenta são significativos para pensar a importância da criação de estratégias de ensino/aprendizado. No momento em que cada bloco, cada escola ou curso criado dentro da

entidade constrói sua pedagogia, criam-se métodos específicos e diferenciados de acordo com o contexto de cada comunidade. É no processo de sociabilidade que o saber e o fazer musical se atualizam através das interações e intercâmbios entre as comunidades.

Este processo pedagógico é gestado e perpetuado a partir da oralidade, visualização, repetição, improviso e gestualidade. Um método que aguça os sentidos, a subjetividade e a criatividade na vivência 'prática e dinâmica' do lúdico e da interação. Não se trata, pois, de um método hermético que estagna as relações sociais sem levar em consideração o contexto de cada lugar. Ainda sobre a questão do método, Guerreiro, ao discutir o processo da criação de ritmos na Bahia e sobre a importância de Neguinho do Samba,⁹ diz:

Quando se leva em conta o contexto no qual o ritmo foi produzido, torna-se muito mais plausível indicar uma invenção coletiva que a cada encontro, a cada ensaio reunia músicos que arriscavam combinações de sons. A fala de Bira Reis¹⁰ nos leva nessa direção: *'na hora de tocar o que você ouviu de um jeito, sai de outro, o outro já copia, então o que era um erro vira um acerto, por que num outro ensaio começa de novo daí e tudo isso vai efervescendo.'*¹¹

Caminhando por esta reflexão:

"O *samba-reggae* é uma forma improvisada de produção musical na qual os elementos em jogo apontam para uma relação entre contextos, personagens, experiências e ritmos diversificados. Por isso mesmo, apesar do consenso construído em torno de Neguinho do Samba e do papel fundamental que ele teve, não se pode creditar a um só músico, a invenção do *samba-reggae*. O ritmo, sem dúvida, resulta de um variado caldeirão musical que o ouvido atento de um mestre soube captar."¹²

Voltarei a esta questão, no entanto, as considerações de Guerreiro me abrem o caminho para introduzir o *samba-reggae* como divisor de águas na história do carnaval em Salvador, na Música Popular Brasileira e nos desdobramentos no âmbito internacional.

O principal ritmo que cadencia o desfile de carnaval dos blocos afro é o *samba-reggae*. Surgido em meados da década de 1980, o *samba-reggae*

passa a ser neste período a expressão máxima do carnaval afro na cidade de Salvador. Em meio às várias versões quanto a sua criação e ao status de seu criador,¹³ o *samba-reggae* é resultado da dinâmica estabelecida entre expressões tradicionais nacionais (lundu, jongo, samba, maracatu, etc.) e tradições caribenhas (ska, reggae, salsa, merengue, etc.).

Em função dos ensaios, concursos e festivais que os blocos afro promoviam¹⁴, inúmeros telefonemas e pedidos às emissoras de rádio eram realizados pela população para que fossem executadas as canções de *samba-reggae* que eram produzidas nessa época. Desta forma as canções se tornavam sucessos na boca do povo, concorrendo com as canções internacionais e com as canções de blocos de trio que, até então, pautavam a programação das rádios locais.

Nas duas últimas décadas do século passado e neste que se inicia, o *samba-reggae*, expressão popular de cultura, acabou tendo uma forte veiculação nas mídias televisivas e radiofônicas, alcançando um *status* pop no cenário nacional. Muitos grupos que antes executavam canções de carnaval em trios elétricos, grande parte em ritmo de frevo, passou a gravar as composições dos blocos afro que eram consagradas pelo povo no carnaval.

Neste momento, mesmo ainda tendo um caráter percussivo, o *samba-reggae* passa a dar grande ênfase nos efeitos eletrônicos. Começou a ser veiculado no final da década de 1980 no circuito Rio-São Paulo, onde as grandes redes de televisão e de radiodifusão tinham as suas sedes. Sobre esta questão, Goli Guerreiro apresenta informações importantes para entender este processo:

Com tudo isso a posição do produto musical baiano no mercado fonográfico do país, independente da discussão de qualidade artística, ficou bastante confortável (...) as gravadoras nacionais contam cada vez mais com artistas baianos em seus elencos, e as freqüentes aparições em programas de domingo em redes de televisão concorrentes aumentam não somente a sua audiência como também a vendagem de discos¹⁵

Dentro deste processo, conjuntos musicais como *Banda Mel*, *Banda*

Reflexos, Banda Beijo, cantores/interpretes como *Gerônimo, Sarajane, Daniela Mercury, Margarete Meneses* e artistas consagrados da MPB como *Maria Betânia, Gal Costa e Caetano Veloso*, entre outros, ajudaram a dar às canções de *samba-reggae* características pop ao introduzirem instrumentos eletrônicos: guitarra, teclados, sintetizadores, samplers e, também, arranjos com conotação comercial.

Ainda no final da década de 1980, os veículos midiáticos promoviam as suas inúmeras aparições em programas de entretenimento, fazendo com que os conjuntos e os cantores baianos, que regravaram as canções de *samba-reggae* dos blocos afro, se tornassem conhecidos em todo o Brasil. Em meio a este processo de veiculação nacional, o *samba-reggae* passou a ser divulgado nas mídias como uma nova tendência da música baiana. Logo, passou a ser reconhecida como *axé-music*¹⁶, um termo mais pomposo que remete a um status de produção comercial reconhecida pelo *mainstream*.

O trabalho de Goli Guerreiro ajudar a compreender a história do carnaval contemporâneo de Salvador. A autora diz que houve um forte empreendimento tecnológico para que a comercialização e veiculação da *axé- music* enquanto nova estética musical e comportamental fosse possível. Guerreiro traz informações relevantes a partir do relato de Wesley Rangel que, segundo a autora, é um dos grandes responsáveis da criação da *axé-music*:

Aliado ao caráter empresarial, outro fator que explica a ascensão crescente dos músicos locais é o acesso a uma parafernália eletrônica de alta qualidade. Wesley Rangel, dono da gravadora WR, comenta o processo. 'Em 84, quando comecei a gravar o primeiro disco, eram raríssimos os músicos que tinham instrumentos de boa qualidade. Os trios elétricos tinham instrumentos de péssima qualidade. Só existiam duas empresas de sonorização que estavam começando as suas atividades. Não existia praticamente nenhuma loja de instrumentos importados na Bahia' (...) Nos anos 90, surgiram quinze estúdios em Salvador; no entanto, os estúdios da gravadora WR continuam sediando as gravações dos principais nomes locais. Isto porque ela oferece a tecnologia necessária para uma competitividade em qualquer nível. "Hoje a WR tem condições técnicas para competir com os mercados do Rio e São Paulo, que foram os primeiros a se capacitar tecnicamente para colocar um produto na rádio. O disco de Carlinhos Brow, por exemplo que a gente tá gravando agora [1995] vaizer mixado na França, porque nós temos compatibilidade com o que se faz nos EUA, Europa e Japão"¹⁷

É importante destacar que os grupos do chamado 'pagode baiano' como

Gera Samba e É o Tchan! reforçaram este fenômeno em meados da década de 1990, divulgando o *samba-duro*¹⁸, típico da região do Recôncavo da Bahia para todo país. Com letras de duplo sentido, com dançarinas sensuais e com forte energia em suas apresentações, estes grupos reforçaram o timbre da musicalidade baiana, genericamente chamada de *axé-music*.

A participação destes grupos de pagode ajuda a pensar na contribuição do saber musical de parte da população de Salvador. Embora Goli Guerreiro traga informações de que a indústria cultural tenha contribuído para ascensão da *axé-music*, creio que este processo de transição do *samba-reggae* para a *axé-music* não foi um processo legitimado tão somente pela indústria cultural baiana.

Mesmo a mídia tendo um papel influente na difusão deste movimento, uma parcela do povo soteropolitano contribuiu neste processo, pois, parte dos músicos que participaram deste fenômeno, são indivíduos que tinham nos blocos afro a sua iniciação musical, além de serem pessoas que moravam ou eram filhos, netos, bisnetos de pessoas que viviam na região do Recôncavo – como vários de meus entrevistados. Desse modo se aproximam dos saberes e fazeres musicais constituídas na cultura popular de tradição afro. Esta contribuição está representada pelos grupos de pagode que vêm de manifestações populares que promovem confraternizações através dos pagodes de samba-de-roda em comunidades urbanas.

Criando uma estética musical e comportamental em todo o país, a *axé-music* se constituiu como encontro dos blocos de trio que executava um tipo de frevo chamado de ‘frevo baiano’, com a musicalidade dos blocos afro o *samba-reggae*. Este processo teve como embrião o ritmo denominado como “deboche” e/ou “fricote”, apresentado pelos cantores Luis Caldas e Sarajane¹⁹ e, depois, teve a confirmação com os grupos de pagode.

A *axé-music* se tornou uma marca registrada em Salvador e em toda a Bahia. Ela imprimiu um novo conceito estético que se utilizando-se de

elementos afro-brasileiro e de elementos afro-caribenhos e afro-norte-americanos. A *axé-music* – assim como o *samba-reggae* – estabeleceu também diálogos e trocas culturais com a musicalidade caribenha e expressões musicais criadas por pessoas oriundas da diáspora africana nos Estados Unidos, Holanda, França e Inglaterra,²⁰ através da *word music*²¹, formando práticas de musicalidades híbridas ou aquilo que Edouard Glissant²² identifica como *diversidade*²³: ostimbres dos solos distorcidos de guitarras que remetem ao blues e ao rock in roll; os teclados e sintetizadores que remetem ao estilo *new weve* que se intensificou no Brasil durante a década de 1980 e que através do seu recurso tecnológico imitavam o som da *kalimba*, *marimba* e *xilofone*²⁴ ou de instrumentos que se aproximam de timbres diferenciados; os *samplers* que armazenam efeitos eletrônicos ou até efeitos acústicos idiofônicos para serem substituídos em apresentações ao vivo, dispensando percussões ou elementos de sopro.

O fenômeno *axé-music*, além de apresentar elementos estéticos musicais, expressa elementos estéticos comportamentais. Cabelos com transas rasteiras, correntes grossas com grandes pingentes e relógios de formatos maiores que os convencionais são os novos adereços dos ‘axezeiros’.

Vestimentas que se aproximam da moda *street* nova-iorquina (como tênis, bonés, camisetas, topes, shorts, micro-saias, etc.) utilizadas pelos *rapers* americanos, passam a ser utilizadas e incorporadas à maneira sensual pelo *axé-music*. Saias e batas estampadas com referências afro ou calças de “pano de saco alvejado” que remetem aos desfiles dos *afoxés* ou blocos afro já não são tão largas como antes, mas sim coladas ao corpo e, portanto, considerados ‘modernos’.

Hoje, a *axé-music* é uma expressão nacional e internacional. Os trios elétricos excursionam por todo o Brasil e em vários países da Europa, promovendo o chamado “carnaval fora de época” ou “micaretas” e, conseqüentemente, potencializam o carnaval de Salvador incentivando o turismo.

Através das narrativas que se apresentarão a seguir, pode-se perceber que há certa harmonia entre o samba-reggae e o pagode que, por vezes, se torna dúbia no momento em que certas tensões ocorrem. Apesar de ambos serem ritmos de origem afro com elementos contemporâneos, o primeiro representa no carnaval de Salvador uma versão de 'carnaval antigo' (década de 1980) e o segundo, uma versão mais atualizada e, portanto, moderna e dentro da moda (final da década de 1990 até hoje). Há tensões entre os blocos e também no interior de cada um deles, principalmente entre as gerações, no sentido de que muitos jovens não estão dispostos a desfilar no carnaval compondo uma estética do samba-reggae, pois esta não evidencia, segundo eles, uma expressão cultural moderna, sobretudo no que se refere à sensualidade da mulher e do homem.

O pagode, mesmo sendo uma tradição de origem escrava do Recôncavo Baiano que remete ao samba-de-roda, ao ser incorporado ao trio elétrico e aos elementos eletrônicos, assim como às coreografias mais sensuais, se coloca como algo moderno e instigante. Às mulheres, preferem as micro-peças de roupas que marcam o corpo, tornando-os sensual e provocante, às indumentárias que cobrem maior parte do corpo.

Já o samba-reggae, uma simbiose do samba com ritmos mais recentes como o reggae – de uma sensualidade mais sutil –, no atual carnaval de Salvador, expressa uma tradição mais antiga que 'conserva' elementos estéticos referendados pelas tradições de matriz africana: a bata, o turbante, o pano de costa, a sandália rasteira, a saia rodada ou o vestido longo.

A dubiedade a qual me refiro está no fato de que o *samba-reggae* é antigo porque é *samba* e é atual por que é *reggae*; já o pagode é antigo porque é *samba-de-roda* e é atual porque está hibridizado aos trios elétricos e às novas coreografias e expressões corporais. Nesta seara de disputas e negociações, sobressaem o gosto e a vontade popular que, historicamente, é subjetiva e sazonal. Portanto sempre estará apta às recriações e ressignificações culturais.

Um quanto e outro ao serem incorporados aos blocos afro, estabelecem *trocas* e, por isso, expressão tradições vivas e dinâmicas. Como bem lembra Raymond Willians, a noção de *tradição viva*, está vinculada às “pressões e limites contemporâneos explícitos”²⁵, haja vista que, mesmo sendo uma forma de tornar as expressões de cultura popular algo renovado e dinâmico, nem sempre é vista ou aceita com tranquilidade. Contudo, este é um fator de suma importância para identificar que a tensão é o que proporciona à *tradição* o caráter ativo da cultura, fazendo com que a relação entre presente e passado seja dinâmica.

Estas questões-problemas serão relevantes para demonstrar as produções e as práticas convertidas em sociabilidades musicais dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário. O fazer e o saber musical destes grupos estão nas falas dos entrevistados que narram experiências específicas e diferenciadas que se constituíram coletivamente a partir de suas lutas.

Um dos projetos mais importantes dos blocos afro nas suas comunidades são as escolas e oficinas de música percussiva. É neste ambiente que se torna possível a existência e continuidade destas instituições, pois os blocos afro mantêm a sua participação no carnaval, sobretudo, a partir da prática musical percussiva. Promover este conhecimento nas escolas e oficinas é uma forma de dar continuidade a esta cultura.

É certo que a relação dos soteropolitanos com a prática percussiva é algo que faz parte do cotidiano. Minha experiência enquanto ex-morador da cidade de Salvador ao longo de nove anos, faz-me lembrar de que em qualquer tipo de situação de entretenimento o batuque estava presente. Mesmo quando eu e os meus amigos íamos aos encontros e congressos evangélicos, as pândegas pagodeiras estavam constantemente presente em minha vida social.

Para os blocos afro não basta só saber batucar. A batucada, ou melhor dizendo, a execução rítmica nos tambores, mesmo tendo uma conotação lúdica que diverte o seu executor ou o aprendiz, necessita de um saber ou um método que ordena, cadencia e dá ritmo ao diálogo entre corpo e

instrumento num uno musical. Este uno, somado a cerca de trinta componentes de uma ala de bateria, necessita de disciplina e de pulsação que dá a precisão necessária de tempo e ritmo musical para que a performance do bloco obtenha êxito coletivo.

Tal saber ou método é forjado a partir da experiência vivida e constituída de acordo com o conhecimento e subjetividade musical adquiridos ao longo do tempo de vida de cada mestre de bateria. Mas, como observa o etnomusicólogo Alan Merrian, *“a música é um produto do comportamento humano e possui estrutura, mas sua estrutura não pode ter existência própria se divorciada do comportamento que a produz”*²⁶. O comportamento humano e, conseqüentemente, a música está inserida num campo histórico social e cultural. Kazadi Wa Mukana ajuda a pensar esta questão ao propor:

Em outros termos a música é a síntese expressiva do consenso sócio-econômico, político, religioso e outros que influenciam o *biotop* dentro do qual vive o homem. Por isso os elementos musicais não significam nada isolados, necessitando da corroboração de atividades extra-musicais²⁷

Nessa linha de observação, a música produzida pelos componentes dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário traz consigo marcas, experiências, vivências e pertencimentos que dão especificidade à produção cultural musical cotidiana ou daquilo que Goli Guerreiro chamou de contexto como *“lugar de convivência no qual a linguagem musical é atualizada cotidianamente pelas múltiplas interações”*²⁸. Sem as experiências histórico-sociais, identificadas por Mukana como “atividades extra-musicais”, a música produzida pelos blocos afro não teria nem traria aspectos do caráter histórico do Subúrbio Ferroviário, de seus respectivos bairros e da cidade, pois são nestas atividades que se encontram as especificidades que diferenciam os indivíduos e a composição da trama dos tambores que se entetece na história dos blocos afro.

Paul Gilroy também contribui para esta reflexão, ao tratar das “jóias trazidas da servidão”²⁹ para a contribuição na música negra do mundo atlântico contemporâneo. Ele discorre sobre a importância da experiência

e das relações histórico-sociais das pessoas produzindo música negra de forma autônoma na diáspora:

Através de uma discussão da música e das relações sociais que a acompanha, desejo esclarecer alguns dos atributos distintivos das formas culturais negras que são, a um só tempo, modernas e modernistas. São modernas por que têm sido marcadas por suas origens híbridas e crioulas no Ocidente; porque tem se empenhado em fugir do seu *status* de mercadoria e da posição determinada pelo mesmo no interior das indústrias culturais; e porque são produzidas por artistas cujo entendimento de sua própria posição em relação ao grupo racial e do papel da arte na mediação entre a criatividade individual e a dinâmica social é moldado por um sentido da prática artística como um domínio autônomo...³⁰

As proposições de Guerreiro, de Mukana e de Gilroy, mesmo tratando de recortes espaciais diferentes, aproximam-se no momento em que consideram que a experiência dos sujeitos constituída em suas vivências é importante para produções musicais afro. Neste sentido, o conjunto de expressões artísticas que envolvem o saber e o fazer musical se configuram de forma autônoma.

De modo independente, as produções artístico-musicais de grupos que potencializam sua histórico-social, não ficam a mercê da mídia, mas se voltam para a sua realidade comunitária. Diferentemente ao que certos autores insistem em afirmar – que a indústria cultural dita modismos a partir dos meios de comunicação de massa, como que se o povo não tivesse possibilidade de fazer suas escolhas de forma autônoma – os indivíduos produzem sua arte não como mercadoria, mas como expressão emancipatória que exprime seus anseios e inconformidades dentro da sociedade.

As falas de meus entrevistados são testemunhos que caminham na direção das reflexões apresentadas até aqui. São formas e experiências diferenciadas de pensar e entender música. Cada um, no seu tempo e espaço específico, discorre sobre as experiências e formações musicais que forjaram a história de suas vidas e dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário.

Quando tive a oportunidade de acompanhar a *Banda Mirim Abi Si Aiyê*, conduzida pelo jovem mestre de bateria Itamar, observei que Seu Galo,

presidente desta instituição, ficava sempre de longe e as vezes dava alguns passos em direção contrária à aula que estava sendo ministrada no fim de linha (terminal de ônibus) do Conjunto Habitacional Vista Alegre³¹. Mesmo atento àquele detalhe não consegui perceber o que significava aquela atitude. Foi no momento da entrevista que ele me elucidou:

...eu gosto, eu gosto de tocar, eu gosto de cantar, eu gosto de ensinar... eu boto essa bateria ali, eu daqui sei quem tá errando, eu sentado aqui, eu já sei quem tá errando! Pode botar 50 instrumentos ali ó, eu sentado aqui, eu já sei quem tá errando, daqui, é mole! As vezes eu vejo o mestre quebrando a cabeça lá ó, e eu daqui (risos), ai eu levanto e chego lá ói, já vou encima, ói ouvindo ói, já vou em cima! Tá vendo ensaiar a banda show aqui ó, daqui eu ouço tudo, ouço teclado, ouço tudo aqui ó... eu sei quem tá batendo forte, quem não tá... tá tudo aqui ó (indica a cabeça, precisamente o ouvido), porque lá não pode vê porque é mó zoadá...³²

Seu Galo me dissera em outro momento da entrevista que, quando morava no bairro de Vasco da Gama, era puxador (cantor) e diretor de canto do bloco de índio chamado Xavantes. Anos depois, quando se mudou para o Conjunto Habitacional Vista Alegre e que, junto com outros moradores formou o bloco afro Abi Si Aiyê, passou a compor as canções deste bloco para o carnaval. Interessante é observar que Seu Galo, além de ser cantor e compositor de canções de *samba-reggae*, também é cantor de seresta³³ e se apresenta em alguns eventos no Subúrbio Ferroviário.

A trajetória musical de Seu Galo é muito interessante. Primeiro como cantor de bloco de índio, em seguida compositor de canções de *samba-reggae* e como cantor de seresta. Penso que este último fator é muito importante para ele, pois, logo quando o conheci não tardou em ligar o seu teclado para demonstrar o dom de cantor seresteiro que possui. Para poder divulgar este trabalho, Seu Galo gravou um CD “caseiro” registrando várias canções de boleros antigos, versões e releituras de diversas músicas populares neste estilo.

Atentei-me para esse fato, pois a formação musical de Seu Galo se deu de forma diferenciada em relação a outros músicos que tocam em blocos afro. De

³² Benedito Cerqueira Santos, seu Galo, em entrevista ao autor no dia 21/07/2009, Salvador-Bahia.

³³ Este tipo de seresta que Seu Galo canta não remetem ao século XVIII, XIX ou início do XX compostas de valsa, toada, guarânia ou samba-canção executados ao acompanhamento de violões, banjos e cavaquinho à luz da lua ou ao lampião de gás. Existe, atualmente, uma tendência de seresta, bastante recorrente no interior da região norte/nordeste do país. São canções acompanhadas por um teclado que, somado ao programa de bit deste instrumento eletrônico, faz o acompanhamento em ritmo de bolero nas canções que vão desde “os clássicos” cantados em português (‘Besame Mucho’, ‘La Barca’, ‘Perfidia’, etc.), até canções de compositores/cantores reconhecidos como “bregas” (Lindomar Castilho, Fernando Mendes, Waldick Soriano, Reginaldo Rossi, Wando, Amado Batista etc.), assim como canções populares que se encontram em evidência na mídia. Ver TINHORÃO, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2005.

modo peculiar, Seu Galo, antes da formação do Abi Si Aiyê, adquiriu sua formação musical percussiva nos blocos de índio e bloco afro e, na seresta, ele adquiriu parte significativa de sua formação musical melódica.

Fazer releituras de canções antigas ou atuais, mudando o ritmo ou o estilo, demanda um conhecimento musical aguçado; observar com a distância o bloco ensaiando; perceber diferentes timbres e identificar possíveis erros em sua execução requer sensibilidade musical apurada. Essa sensibilidade foi adquirida ao longo de sua vida, através das inúmeras experiências e sociabilidades musicais, pautadas no conhecimento popular e na transmissão oral, forjando outras possibilidades de percepção musical.

As percepções e o tempo em que essas técnicas são maturadas se tornam diferentes de acordo com o contexto: a vivência e a faixa etária na qual os indivíduos se encontram é um exemplo disso. A experiência de Itamar, de 22 anos, mestre de bateria do bloco e instrutor/professor da banda mirim do Abi Si Aiyê é muito interessante. Atualmente este músico é um exímio percussionista. Antes de alcançar esta fase, teve certa dificuldade para aprender a tocar tambores. Quando perguntei como tornou percussionista, ele me contou:

Eu era muito cabeçudo... demorei quase uns, quase uns 9 meses pra aprender a tocar... Um, um, um! Um instrumento... Depois fui aprendendo, tocando ‘fundo’ depois eu passei pra ‘marcação’ (surdos com timbres diferentes), aí depois fui aprendendo todos os instrumentos, aprendi a tocar ‘marcação’, ‘repique’...³⁴

Itamar superou a dificuldade através de persistência, conseguindo posteriormente passar pelo crivo de um teste para compor a ala de percussão do bloco afro *Olodum* em 2008. E compõe também a bateria do bloco de percussão *Swing do Pelô* que se apresenta na *Terça da Benção* no Pelourinho. Sua dificuldade de outrora, portanto, se converteu em superação e numa percepção musical que o fez mestre de bateria do bloco, além de ensinar as novas gerações para dar continuidade ao trabalho do bloco. Assim como Seu Galo, Itamar também constituiu a sua percepção e formação musicais com técnicas oriundas de sua própria experiência.

É interessante ressaltar que os parâmetros de tempo para se aprender um instrumento percussivo é estabelecido pelo praticante. Para Itamar, nove meses foi um tempo longo. No entanto, há de se levar em consideração que os critérios são estabelecidos pelos próprios indivíduos, talvez dentro do universo de aprendizado percussivo dos blocos afro, este período de fato seja longo para aprender a tocar um instrumento. Mas, não se pode perder de vista que, em muitos outros casos, a depender da maturação, desenvolvimento cognitivo e de coordenação motora, crianças e adolescentes, têm o seu tempo específico de aprendizado.

Outra questão que aparece com certa frequência nas narrativas é a concepção da definição do *samba-reggae*. Para esta pesquisa não interessa quem cunhou ou qual a melhor definição do conceito de 'samba-reggae'. Interessa como os músicos dos blocos afros do Subúrbio Ferroviário o entendem e o concebem. Desta maneira, Sabará, músico percussionista do bloco afro *Danados de Coutos*, expõe a sua percepção musical e o que entende por *samba-reggae* e *axé-music*. Quando o perguntei se havia diferença entre estes dois estilos, ele me respondeu:

Ó... o *samba-reggae* e o *axé-music* são tudo uma coisa só. Só muda... um tempo é mais elevado e outro tempo é mais cadente (...) então o *samba-reggae* é mais cadente... é um *reggae*... o *reggae*, é no *reggae* que você se balança, você sente a pulsação dentro de você... e o *samba-reggae* não, é mais pra frente, por que tem que sambar. Sambar é uma coisa e *reggae* é outra... então sempre há uma modificação entre um toque e outro, então são a junção de dois ritmos. (...) Então não adianta se o *axé-music* é diferente, se há diferença... O *axé-music* tem aquele conteúdo... o *samba-reggae*, o

reggae, um *axé*... uma levada, um frevo, tudo isso é *axé-music*! O *axé-music* se compõe de tudo isso... agora dentro desse conteúdo (da *axé-music*) vem o *samba-reggae*, vem o *pop*, vem o *jazz*, vem o *blues*... então tudo isso... é MPB, né isso! ela traduz tudo isso: música popular brasileira. Então isso é o *axé-music*, porque vem o samba, vem romance, vem alegria, vem tristeza... vem tudo! A música sabe... a música sabe... a música sabe... eu acho, eu acho que o compositor sabe colocar tudo isso dentro de uma música e a música ser tocada...³⁵ (grifo meu)

O entendimento de Sabará em relação à musicalidade baiana é muito rico, pois ele não vê o *samba-reggae* como algo isolado ou separado das demais tendências da música baiana. Ele vê como um estilo que contribuiu para a formação da *axé-music*, incluindo outros estilos musicais, atributos sonoros que ampliaram a Música Popular Brasileira como *jazz* e o *blues*. Como disse Sabará, a MPB tem a possibilidade de ‘traduzir’ combinando elementos culturais heterogêneos em uma nova síntese³⁶, promovendo expressões culturais híbridas³⁷.

Ao apontar o que considera o mau uso da noção de *hibridismo cultural*, Stuart Hall, rediscute os conceitos de Tradição e Modernidade, desmitificando a contradição imposta pelo ideário iluminista entre os dois conceitos, em que o primeiro é antigo, atrasado e estático; o segundo, algo racional, universalizante e de vanguarda.

Ao contrário destas premissas eurocêntricas, ‘tradição’ se coloca como algo não engessado e sim enquanto *repertórios de significados* que estão postos para serem re-utilizados de forma dinâmica nas produções culturais; a ‘modernidade’ se coloca como possibilidade de incorporar dialogicamente a ‘tradição antiga’, incorporando expressões atuais, ressignificando-a enquanto uma ‘tradição renovada’ num processo de hibridização constante, como algo dinâmico que está em constante transformação. Sobre esta questão, Hall apresenta as proposições de Homi Bhabha para ajudar nesta reflexão:

Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou ‘inerentes’ de transformação. Ambivalência e antagonismos acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a ‘diferença do outro’ revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação.³⁸

A noção de *tradução* é muito importante para pensar as produções artístico-musicais dos blocos afros do Subúrbio Ferroviário. Mesmo sendo uma relação por vezes composta de tensões entre a tradição e a modernidade – quase sempre reconhecida como um binômio contraditório entre o velho e o novo – os repertórios de significados culturais estão sempre em processo dialógico comprovando que a tradição é moderna, pois está a todo o momento sendo revista (ressignificada) a partir “*de seus próprios sistemas de referência, normas e valores*” como bem nos esclarece Homi Bhabha.

Neste caminho a narrativa de Sabará vai ao encontro a destas proposições, pois no momento que expôs que o “*o axé-music se compõe de tudo isso...*”, e que “*... dentro desse conteúdo (a axé- music) vem o samba-reggae, vem o pop, vem o jazz, vem o blues...*”, esses conteúdos se colocam como repertórios de significados na produção musical destes indivíduos e, por fim, como Sabará bem resume, o resultado de “*...tudo isso... é MPB*”.

Entendo que a Música Popular Brasileira é uma tradição em constante renovação. Toda a dinâmica estabelecida a partir dos repertórios de significados se dá através da tradução no momento em que esses elementos interagem uns com os outros, formando expressões híbridas – neste caso a *axé-music* – em meio à tensão estabelecida entre o velho e o novo, colocando-se como algo significativo na Musica Popular Brasileira.

Em relação à configuração dinâmica que a Música Popular Brasileira comporta, vale lembrar que o cantor-compositor baiano Gilberto Gil foi o primeiro artista a regravar uma canção de bloco afro. “Que Bloco é Esse” é a canção do bloco afro Ilê Aiyê que deu o início à história dos blocos afros em 1974:

Somo crioulo doido e somo bem legal. Temos cabelo duro
é só no black power. Somo crioulo doido e somo bem
legal. Temos cabelo duro é só no black power.

Que bloco é esse? Eu quero saber.
É o mundo negro que viemos mostrar pra você (pra você).

Que bloco é esse? Eu quero saber.
É o mundo negro que viemos mostrar pra você (pra você).
Branco, se você soubesse o valor que o preto tem.
Tu tomavas banho de piche, branco e, ficava negrão também.
E não te ensino a minha malandragem. Nem tão pouco
minha filosofia, não?
Quem dá luz a cego é bengala branca em Santa Luzia.
(Que Bloco É Esse – Ilê Aiyê, Paulinho Camafeu, 1974 – Natasha Records, 1999)

“Que Bloco É Esse” é uma canção que trás uma indagação estampada no título, por isso ela é instigante e faz um convite a reflexão. Esta canção traz informações significativas do ‘universo negro’ no qual o bloco quer apresentar. Exercitar o diálogo com esta narrativa contextualizando-a no tempo e no espaço terá grande importância para instigar discussões posteriores no decorrer deste capítulo.

O ‘*mundo negro*’ em questão está configurado no presente vivido: o ‘*cabelo duro*’ enquanto expressão estética e política de uma época – movimento Black Power, lutas por disputas e tensões culturais e políticas, ditadura militar; e na história dos ancestrais africanos e nas dinâmicas das culturas tradicionais afro-brasileiras: o candomblé, o terreiro, a música, os ritmos, o carnaval e etc.

A ‘*malandragem*’ e a ‘*filosofia*’ deste *mundo negro* apresentado pelo Ilê Aiyê talvez estejam relacionadas às táticas de lutas e resistência urbanas vivenciadas pelos demais blocos afro de Salvador e também às formas de entender e interpretar a história numa perspectiva *pós-colonial* e *descolonizante*³⁹: a astúcia, a inteligência, os saberes, o conhecimento popular, a capacidade que o negro tem de relacionar-se com outras instâncias e reverter situações adversas. Ou ainda uma noção mítica, ligada à religiosidade, à luz protetora de ‘*Santa Luzia*’ ou à sabedoria do homem velho, no modo de pensar o indivíduo numa cosmologia de cultura ancestral.

Além de o bloco afro Ilê Aiyê ter apresentado esta canção no carnaval de 1975 e de *Gilberto Gil* tê-lo regravado em 1977, dezenove anos depois o grupo carioca *O Rappa*⁴⁰ elaborou uma releitura *rock/funk*

dando outro significado à obra, ampliando o diálogo com outras propostas estéticas musicais. Este grupo ampliou o poder de alcance da mensagem que o Ilê Aiyê havia expressado, tendo um grande respaldo do público do sudeste de tendência jovem que ainda não conhecia a canção.

É importante perceber que esta narrativa está inserida em formatos, linguagens, tempos e conjunturas diferenciadas, comprovando nela a potencialidade e dinâmica de um tempo específico vivido por indivíduos diferenciados. Vinte e dois anos depois a obra em questão pôde ser incorporada por um grupo de jovens do Rio de Janeiro que, a partir do intercâmbio musical, reconheceram-se no trabalho do bloco afro da Bahia, criando formas híbridas de culturas musicais negras, amalgamando samba, *rock* e *funk*, ampliando e dinamizando tempos e espaços específicos num ‘tempo/espaço’ compartilhado entre os sujeitos históricos.

Há de se considerar que o bloco afro Ilê Aiyê se tornou referência só musical influenciando politicamente através de ações sociais, sobretudo nos projetos educacionais⁴¹, ao propor outra concepção de entendimento histórico, agora voltado para questões de ancestralidade afro-descendente. A canção Que Bloco é Esse foi apenas um dos primeiros passos para abrir os caminhos para que o Ilê Aiyê e outros blocos da cidade pudessem trilhar. Neste sentido, os blocos afro do Subúrbio Ferroviário são frutos desse processo e, por isso, propõem novas formas de ver e entender o mundo e a história que estão inseridos sob uma perspectiva de ‘dentro para fora’ e não o seu contrário, como há muito tempo a história oficial ocidentalizada propõe.

Mas, que bloco e que mundo negro é esse que se quer saber ou que se quer mostrar? A reflexão que propus ao dialogar com esta narrativa musical não apresenta resposta ou fórmula para a resolução do problema. Contudo, ajuda-me a aprofundar ou levantar problemáticas que os blocos afro da cidade, especificamente os do Subúrbio Ferroviário, estão inseridas.

Os blocos afro, através de suas ações sociais, artísticas e musicais, apresentam o seu *universo negro* alicerçado no pensamento e nos saberes

ancestrais que historicamente foram *subalternizados* (relegados), criando a possibilidade de uma nova compreensão, uma nova forma de conhecimento

⁴¹ Ver II Capítulo, p. 85.

construído “*nos espaços liminares, entre as fronteiras da herança colonial e do pensamento moderno iluminista*”⁴², fugindo das visões ocidentalizadas que foram incorporadas social e culturalmente.

Walter Mignolo propõe uma discussão a partir dos conceitos de *episteme* e *gnose* que creio ser importante para pensar um pouco sobre como os blocos afro configuram suas forma de pensar e entender o mundo. O *pensamento gnosiológico* proposto por Mignolo representa a razão pós- ocidental (marginal/periférico) que se dá na contramão da razão ocidental (colonial/eurocêntrica) ou seja, do *pensamento epistemológico*. É neste embate que se constitui o *pensamento liminar*, configurado na intercessão das fronteiras coloniais que margeiam suas diferenças.

As fronteiras a que o autor se refere, não são limites físicos que se fixam no solo, mas fronteiras móveis que limitam, fecham, abrem ou ampliam o pensamento ou a concepção de mundo, constituem novas geografias (*localizações “geoistóricas”*), rearticulam e constituem mapas culturais e econômicos. O *pensamento liminar* através da *gnose* dá conta dessas questões, inclusive da própria *epistemologia colonial/moderna*:

A *gnose liminar*, enquanto conhecimento em uma perspectiva subalterna, é o conhecimento concebido das margens do sistema mundial colonial/moderno; gnosilogia marginal, enquanto discurso sobre o saber colonial, concebe-se na intercessão conflituosa de conhecimento produzido na perspectiva dos colonialismos modernos (retórica, filosofia, ciência) e do conhecimento produzido na perspectiva das modernidades coloniais na Ásia, África, nas Américas e no Caribe.⁴³

O que proponho nesta discussão é fazer uma breve reflexão de que as culturas afro-diaspóricas também constituem pensamentos e entendimentos a partir das fronteiras entre a *episteme* ocidental moderna: da razão científica e objetiva, portanto universalizante e a *gnose liminar*,

proposto por Walter Mignolo, como sendo a forma de entendimento na perspectiva subalterna, vista de 'baixo para cima', de 'dentro para fora' ou ainda da 'periferia para o centro'.

Pensar os blocos afro do Subúrbio Ferroviário nesta perspectiva é ver suas produções culturais como forma de ir na contramão do pensamento que conserva preconceitos, estereótipos e paradigmas. Propostas que têm suas bases no arcabouço teórico iluminista eurocêntrico racionalizado e compartimentado. É no tambor que ensurdece, na poesia que subverte, no corpo que desobedece, no saber musical constituído na tradição oral, nos cultos e ritos ancestrais persistentes e nas ações sociais, carentes de recursos financeiros e, portanto, perseverantes que se descolonizam pensamentos e poderes hegemônicos.

Mignolo não é contra o pensamento produzido na academia, mas faz forte crítica ao pensamento moderno/colonial conservador que o baliza, por isso acredita que *“o ‘conhecimento e compreensão’ acadêmicos devem ser complementados pelo ‘aprender com aqueles’ que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais”*⁴⁴.

Acredito que o *pensamento limiar* contempla os temas que permeiam os blocos afro do Subúrbio Ferroviário, sobretudo os saberes, as práticas artístico-culturais, questões que envolvem as sociabilidades musicais de tradição ancestral afro-descendente. Esta ancestralidade afro-descendente se coloca numa conjuntura histórica constituída ao longo do processo de subalternização e tentativas de silenciamento de determinadas tradições ao longo da história do Brasil⁴⁵.

As heranças coloniais se encontram contemporaneamente no processo de diáspora. Um fenômeno de migração no sentido da periferia/ex-colônia ao centro/ex-metrópoles, movimentos diaspóricos que subvertem as configurações nacionais pautadas na ideologia da pureza racial e de uma unidade e identidade nacional. São nessas *diferenças coloniais* que surgem novas configurações culturais através da dinâmica cultural entre as fronteiras móveis. Estas fronteiras formam circuitos e ciclos que não se encerram, pois estão sempre em movimento.

Um grande exemplo para pensar este processo é a narrativa de Val Pezão, presidente do bloco afro Dengo baiano. Ao contar as suas experiências musicais na cidade e no subúrbio, Val Pezão cita “Zumbi Bahia”, um amigo seu que havia migrado para o EUA e, depois, retornara à cidade de Salvador:

...ai aparece Zumbi que tava vindo dos Estados Unidos, ai 'Val como é que cê tá ai, eu soube que cê tá com um movimento ai... (...) Zumbi Bahia 'Adalberto Conceição', capoeirista e coreógrafo, fundador de um dos melhores grupos da época, da década de 70, 80, mais ou menos, que era *Os Filhos de Obá*, que era também de Periperi, ai nós colamos e ele me trouxe... não sei se essa fusão do maracatu com o samba foi ele que criou aqui ou se já existia no Maranhão, porque quando ele chegou aqui ele tava vindo do Maranhão, tinha vindo dos Estados Unidos e passou um tempo no Maranhão, ai ele nos deu em 94 como uma criação dele, ai nós fizemos a primeira caminhada em homenagem à morte de Zumbi junto com o Dengo Baiano com Os Filhos de Obá, nós fizemos a *Primeira Caminhada Orí Irê*, também com a fusão de Adalberto Conceição, é nesse período que a gente leva pra avenida essa outra coisa como novidade que é a fusão do maracatu com o samba-reggae, que nós colocamos o nome de 'maraca-reggae'... não temos assim um dado oficioso se foi criação nossa, mas nós levamos pra rua como novidade essa fusão desses ritmos... conseguiu encaixar bem os acordes melódicos, ficou um negócio maravilhado, tanto que no dia seguinte o senhor Arquimedes nos convidou para ir até o Campo Grande fazer essa apresentação, mas nós não recebemos nenhum dinheiro e não saiu no jornal nem nada...⁴⁶

O dinamismo das práticas musicais percussivas entre os blocos afro é muito rico. Adalberto Conceição, o *Zumbi Bahia*, obteve experiências diferenciadas ao traçar sua trajetória no *circuito* Bahia-EUA-Maranhão-Bahia e foi este legado que contribuiu na formação de Val Pezão enquanto músico.

Vale lembrar que o estado do Maranhão tem a *reggae roots* como expressão cultural. A proximidade geográfica e cultural deste estado com o caribe⁴⁷ e a herança escravista criaram tradições e culturas diferenciadas em relação a outras regiões do país.

Além de capoeirista e coreógrafo e participante do grupo folclórico *Os Filho de Obá*, Zumbi Bahia elaborou um fazer extremante rico vivenciando em outro estado e fora do país um conhecimento musical diferenciado, proporcionando à Val Pezão e, conseqüentemente, ao

bloco afro Dengo Baiano, a partir das experiências compartilhadas, outra possibilidade de produzir e fazer música.

Ainda em relação à questão da criação e concepção do samba-reggae, há outro trecho na narrativa de Val Pezão que é bastante interessante. Junto aos seus amigos, Val Pezão criou um bloco para homenagear um companheiro que havia falecido. No final da década de 1970, este grupo já havia produzido um estilo percussivo que, anos depois, em meados da década de 1980, ficaria conhecido como *samba-reggae*:

...daí pra frente eu e mais três colegas, todos dois já são falecidos, Hugo Silva Santos e André Bruno Apóstolo Filho, daí a gente pegou gosto de compor e tocar, montamos dois grupos de samba, mas só periférico mesmo e demos continuidade... É, no final de 70, um desses parceiros nossos vem a falecer. Ai é que surge, primeiramente o *Movido a Álcool*, rendendo uma homenagem... que homenagem da porra, o cara faleceu e a gente homenageia com o bloco Movido a Álcool... (risos) e, por incrível que pareça as músicas que nós fizemos foi músicas na linha do samba-reggae, que a gente ainda não sabia que era samba-reggae... é, ainda nós não sabia que era samba-reggae, a gente fez a mistura de um samba que a gente já tocava com a percussão, com uma maluquice que nós bolamos e no fim a gente veio descobrir que era um samba-reggae, fundido por Neguinho do Samba na década de 80...⁴⁸

Este é um fato que não consta nos anais da história oficial da música baiana e está nas reminiscências de Seu Val Pezão. Ao narrar que “*por incrível que pareça as músicas que nós fizemos* (que eles fizeram) *foi na linha do samba-reggae*” talvez seja uma evidência de que, na sua visão, o *samba-reggae* estava amadurecendo nos anos que antecederam a confirmação de sua criação por Neguinho do Samba. É possível pensar desta forma, pois as informações e os conhecimentos musicais eram trocados dinamicamente nas quadras de ensaio dos blocos e durante o carnaval. Esses músicos/foliões participavam e desfilavam em muitos blocos da cidade.

Ainda na narrativa de Seu Val Pezão, foi interessante perceber que, na formação da concepção e criação estética do *samba-reggae*, há uma proximidade muito forte ao ritmo percussivo do maracatu. A fala de Seu

Bimbal, presidente do bloco afro Arca de Olorum, aproxima-se da narrativa de Seu Val Pezão no que diz respeito à relação do samba-reggae com o maracatu. Perguntei como ele entendia a musicalidade dos blocos afro, com muito orgulho, Seu Bimbal fez questão de ressaltar que seu bloco se diferenciava dos outros, pois a gênese musical de sua percussão vinha do maracatu⁴⁹:

Rapaz o que eu tenho a comentar é o seguinte, porque até eu mesmo com o Arca de Olorum... nós já fizemos um bocado de mudança... o afro Arca de Olorum vem da descendência do maracatu, certo... nós tiramos nossas pancadas aqui encima do maracatu... que eu acho ainda que o afro autêntico é o maracatu, certo... então foi encima dessa pancada que agente fez um bocado de mudança, puxou ele pra cá e daí a gente foi envolvendo alguns outros ritmos, certo, como o keto, nós metemos o keto dentro e fomos e fizemos um ritmo encima do ijexá, do keto e do ritmo do maracatu... porque o maracatu pra mim é todos eles, certo, que ele é uma variedade de ritmos incrível que se torna gostosa e muito gostosa... eu já pensei em nesse ano agora vim falando no carnaval do maracatu, certo...⁵⁰

Seu Bimbal admite que fez mudanças na concepção musical de seu bloco. Ele reafirma que a influência percussiva de sua música vinha do maracatu enquanto ‘matriz genuína’ da tradição afro percussiva, atribuindo a este ritmo como sendo um amalgama de outros ritmos afro, utilizados nos rituais de candomblé.

Esta informação é interessante para pensar quais as razões que levaram o narrador a considerar o ritmo do maracatu como “afro autêntico”. Sendo assim, Seu Bimbal também não vê o maracatu como uma expressão musical afro- pernambucana “autêntica”. Creio que não há em sua fala uma busca pela autenticidade do(s) ritmo(s), mas sim um sentimento de pertencimento musical que se reconhece numa tradição afro que possui extensa *diversidade*⁵¹ em seu caráter vivo e dinâmico.

Não existe ainda um trabalho que discute a proximidade ou a relação do maracatu pernambucano com os ritmos afro da Bahia como, por exemplo, o afoxé ou o *samba-reggae*. No entanto, vou considerar os relatos dos

meus entrevistados, já que fazem tal relação com muita convicção.

Levando em consideração a relação que o maracatu tem com a religiosidade afro-brasileira, talvez se possa fazer uma discussão acerca desta questão. Farei uma ressalva. Quando os entrevistados se referem ao maracatu, estão se referindo ao ritmo do maracatu, ou seja, ao samba de maracatu e não aos 'grupos de maracatu'⁵².

Assim como o maracatu pernambucano, o *afoxé*⁵³ da Bahia está diretamente ligado à expressão religiosa africana, precisamente aos ritos do candomblé. Tanto maracatu quanto o *afoxé*, sendo ritmo ou grupo de carnaval, estão imbricados em uma tradição ancestral africana. No momento em que os respectivos grupos saem às ruas, o que cadencia o desfile são os ritmos que os nomeiam.

Ao considerar “*que o Ilê Aiyê (o primeiro bloco afro) mesclava samba com ijexá e não com reggae*”⁵⁴, observo que a gênese da musicalidade dos blocos afro, se deu pelo ijexá (*afoxé*) e não pelo *samba-reggae*. Este só se constituiu expressivamente anos depois com Neguinho do Samba quando se transferiu para o bloco afro Olodum.

Nas canções do Ilê Aiyê identifiquei a forte presença do *agogô* (figura 1), do *afoxé*-instrumento⁵⁵ (figura 3), do *chocalho* (figura 5), do rum (figura 7), do tarol (figura 12) e do tamborim (figura 14). Esses instrumentos são fundamentais para a execução do *ijexá* nos grupos de *afoxé*, assim como, algum destes, são de fundamental importância para a execução do maracatu. Alguns variam a sua nomenclatura ou seu formato, mas possuem timbres e funções rítmicas semelhantes. É o caso do *agogô/gonguê* (figuras 1 e 2), *afoxé/xequerê/chocalho/caxixi* (figuras 3, 4, 5 e 6), *caixa-de-guerra/tarol* (figuras 11 e 12) e *surdo/alfaia* (figuras 16 e 17).

A proximidade de ambas as tradições é tênue, haja vista que os maracatus

e os afoxés estão diretamente ligados ao culto de candomblé jeje-nagô. Kelma Beltrão de Souza apresenta informações relevantes sobre esse assunto:

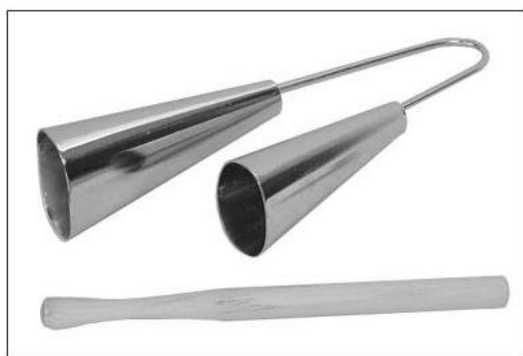
“Preserva-se deste contexto o cortejo com os personagens do rei, da rainha, do embaixador, as damas-do-paço (como as calungas que representam as entidades religiosas do culto dos orixás), outros personagens da corte e ainda as baianas e os batuqueiros. Tudo indica que o desligamento da coroação dos reis da festa de Nossa Senhora do Rosário, festa católica, facilitou para que os integrantes pudessem cultivar mais facilmente a religiosidade africana, especialmente o culto dos orixás. (...) A religião do culto dos orixás vem das crenças jeje-nagô originária do povo loruba e possuem as entidades: Olorum, Xangô, Ogum, Oxossi, Iemanjá, Iansã, entre outros. (...) Os mestres, reis e rainhas do maracatu de baque-virado geralmente tem relações fortes com terreiros de candomblé, inclusive são muitas vezes babalorixás e ialorixás. Sobre isso Amorim (2006, p. 45) afirma que os maracatus de baque-virado são sempre vinculados aos terreiros de candomblé. (...) Historicamente a religiosidade afro-brasileira sofreu muitas perseguições em Pernambuco, neste contexto sua imagem sempre foi associada com algo não permitido e discriminado diante da sociedade. O fato dos maracatus-nação ou de baque-virado tradicional estarem relacionados aos terreiros de candomblé facilitou para que as pessoas também tivessem preconceitos sobre o folguedo”.⁵⁶

As informações da autora apresentam elementos importantes acerca da prática do folguedo de maracatu e da sua relação com as tradições religiosas afro-descendentes. Além da “nega calunga”, as alas das baianas e dos batuqueiros representam uma tradição afro, sendo que as duas últimas se assemelham com a conformação de desfile dos blocos afro. Os personagens principais, como rei e rainha, são representados por pessoas que têm relação direta com os terreiros, muitos deles pais e mães de santos, dada a importância da tradução e troca entre o folguedo e o candomblé.

Observar o *samba-reggae* de forma isolada em relação a outras expressões de musicalidade negra seria desconsiderar os circuitos e fluxos das culturas negras diaspóricas. A contribuição do *maracatu* para o *samba-reggae* não se restringe à mera *apropriação* ou uma *adaptação*, é preciso identificar as relações dos sujeitos históricos com as tradições que compõem de forma dinâmica este carnaval afro produzido pelos blocos. Querer entender a proximidade ou relação do *maracatu* com o *samba-*

reggae de forma precisa sem se atentar à “*ambivalência e antagonismo* (que) *acompanham cada ato de tradução cultural*”⁵⁷, é não levar em consideração os movimentos tensos e contraditórios que a própria cultura se coloca no momento de sua produção.

Percussão Idiofônica□



Agogô – Figura 1



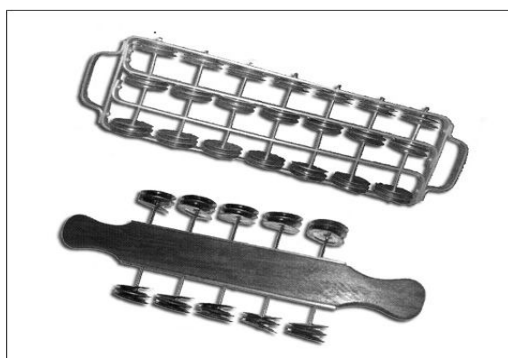
Gonguê – Figura 2



Afoxé – Figura 3



Xequerê – Figura 4



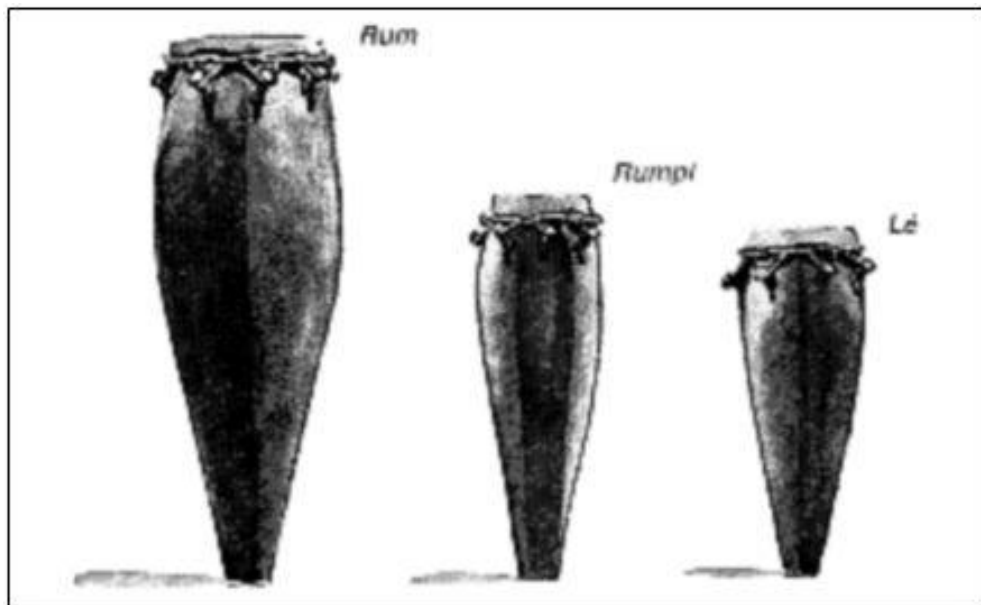
Chocalho – Figura 5



Caxixi – Figura 6

□ Instrumento de percussão em que o som é induzido pela sua vibração, sendo que o próprio corpo do instrumento (madeira, alumínio plástico, etc.) é que vibra em conjunto com sementes (interno), esferas – minera ou vegetal – ou moedas de metal penduras/presas (externo) para produzir o som, sem a necessidade de nenhuma tensão. Também podem ser instrumentos executados partir de atrito a partir de ranhura no corpo do instrumento e de um vareta (ex: reco-reco). Ainda podem ser instrumentos de metal como pratos inclusos em bateria, fanfarra e/ou sinos em orquestras ou set de percussão. (para saber mais: KARTOMI, *Margaret J. On Concepts and Classifications of Musical Instruments*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.)

Percussão Membranofone □□



Rum, rumpi e lé (atabaques): instrumentos utilizados nos ritos religiosos afro-brasileiros; também utilizados nos grupos musicais pop; geralmente é executado com as mãos, assim como no timbau, djembê e tumbadora – Figura 7



Timbau – Figura 8

Djembe - Figura 9

Tumbadora – 10



Caixa de guerra: executado com baquetas –
Figura 11



Tarol : executado com baquetas –
Figura 12



Timbales: executado com baquetas
e mãos – Figura 13



Tamborim: executado com
baquetas – Figura 14



Repinque ou Repinique:
executado com baquetas -
Figura 15



Surdo: Blocos Afro e Escolas de Samba; marcação de timbre grave ressonante; executado com baquetas e mãos – Figura 16



Alfaia - Grupos de Maracatu; marcação de timbre grave abafado; executado com baqueta – Figura 17

Tradições rítmicas (samba de maracatu e afoxé) e religiosas (o candomblé e catolicismo), fazem parte do processo de conformação do *samba-reggae* e dos blocos afro através da noção de *tradução*: está na vivência e experiência musical de Val Pezão e de Seu Bimbal, no culto jejê-nagô e nos batuques dos ogãs dos terreiros de candomblé, nas alas das baianas e dos batuqueiros/percussionistas, na variação rítmica do samba e na força imponente dos toques de tambores. Todos esses fatores permeiam os grupo de maracatu e os bloco afro, mesmo que, a grosso modo, estes possam se apresentam como coisas distintas. Ambos estão ligados pelas tradições afro-brasileira.

A fala de meus entrevistados legitima a relação do *maracatu* com o *samba-reggae* como expressões musicais que possuem proximidade e inter- relações. Ao aproximar as narrativas às proposições de Kelma Souza, identifiquei esse processo não como simples mistura ou sincretismo (como muitos autores afirmam), mas sim como expressão híbrida, forma de *tradução cultural* que surge através das trocas e dos deslocamentos culturais⁵⁸.

Fazer uma discussão em relação a esses dois ritmos é tentar promover uma reflexão acerca da relação e das marcas que ambos imprimem respectivamente em Pernambuco e na Bahia; e não considerá-las como se fossem tradições e expressões culturais isoladas, cada qual cristalizada no seu nicho de origem. Por isso, esse processo de

(...) hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os 'tradicionais' e 'modernos' como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade.⁵⁹

A elaboração musical, sobretudo, as de tradição afro-descendente, não são herméticas, pois estão sempre se refazendo, se reelaborando, incorporando formas estéticas e musicais que se traduzem em novas expressões artístico- musicais, em fronteiras que se movem e ciclos que não se encerram.

Em cidades/capitais como São Luis, Fortaleza, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis e Porto Alegre existem *afoxés*, blocos afro, grupos de *maracatu* atuando nas comunidades. Estes produzem cultura, discutem políticas públicas voltadas para os afro-brasileiros, desenvolvem projetos sociais e, desse modo, elaboram trocas culturais a todo o momento. Há intercâmbios entre as entidades a partir de encontros, festas em “casas” e “pontos” de culturas⁶⁰, nas mídias digitais, na internet, etc. compondo fluxos físicos e digitais constituindo o que Glória Moura chama de “*quilombos contemporâneos*”⁶¹. Pela dinâmica e dimensão do alcance desses intercâmbios “*passaram a ser encarados como os símbolos da ‘resistência negra.’*”⁶²

Gilberto Kayala, presidente do bloco afro *Kayala*⁶³ *da Bahia*, expõe o seu ponto de vista sobre o *samba-reggae*:

Samba-reggae, samba-reggae se a gente for a outrora, a gente vai ver que o samba-reggae começa lá na década de 77, com o Malê De Balê, saiu com o tema “Pérolas Negras”, se não me salve o engano eu me lembro que estava na avenida, o Malê Debalê desceu a avenida com a roupa toda preta em protesto a prisão de Nelson Mandela. Se não me salve o engano, em 81, o Olodum já começava os seus ensaios com o tema “Revolta dos Búzios”, a partir dali Neguinho do Samba com a sua magnitude, inventou uma repicada nos repiques nos seus ensaios, que se transformava de 2 repicadas para 4, de 3 para 6 e a marcação de fundo dando duas porradas, a dobra entrava encima da segunda porrada do fundo, então se fez uma mistura do axé com o mambo, que se caracterizou ali no samba-reggae...⁶⁴ (grifo meu)

Segundo Gilberto Kayala, o bloco afro Malê Debalê, em 1977 e o bloco afro Olodum, em 1981, participaram da criação do *samba-reggae*, sendo fundamental a contribuição de Neguinho do Samba. Ao destacar esse dado, não tenho o interesse de atribuir a invenção desse estilo a um ou a outro, mas evidenciar que técnicas e saberes musicais foram se constituindo como resultado, simultaneamente, de experiências culturais compartilhadas ao longo do tempo e de novas experimentações.

Apesar das discordâncias que aparecem entre os diferentes relatos, não há entre esses músicos uma disputa pela “paternidade” do ritmo. Val Pezão falou de forma tranquila que, anos depois havia entendido que a ‘maluquice’ que seu bloco havia ‘bolado’ na época “*era um samba-reggae, fundido por Neguinho do Samba na década de 80...*”

O *samba-reggae* não é um estilo, ritmo e/ou estética criada pela indústria cultural –

talvez ela a tenha potencializado em função de outros valores e interesses, foi criado pelos próprios soteropolitanos na dinâmica do processo histórico, social e cultural da cidade ao longo dos anos. Neste aspecto, a fala de Gilberto Kayala contribui para o entendimento de tal questão:

...então assim, a criatividade da musicalidade baiana ele se dá pela disponibilidade de quem está lá fazendo... você não precisa tá puxando uma ponta e tá puxando outra, você cria, cria aqui, daqui a pouco você tem uma música, você tem um ritmo... E assim, e o baiano, eu te falo baiano assim, eu falo mais do soteropolitano, o soteropolitano ele tem aquela magnitude de criação muito boa, você vai ter a oportunidade de ouvir um pouco a gente e vai ver que uma grande diferença nas batidas dos nossos instrumentos, a gente pegou um pouco do samba-reggae, um pouco do mambo, um pouco de merengue e colocamos nas nossas batidas que dá um pouco de diferencial também...⁶⁵

Além de evidenciar a criatividade do povo soteropolitano, Gilberto reafirma a importância da influência dos ritmos caribenhos na produção musical em seu bloco. Não é nada estranho perceber que todo ano o carnaval de Salvador exporta para o resto do Brasil novos ritmos, novas danças e coreografias, as vezes nem sempre vista com bons olhos por parte das camadas

mais conservadoras ou intelectualizada. Há de se considerar, contudo, que com as novas danças e coreografias surgem expressões corporais evidenciadas nos gestuais simples ou complexos criadas pelo povo nas ruas, nas praias, nos shows imprimindo linguagens diferenciadas às produções artísticas populares.

A narrativa de Roque, dançarino e coreógrafo dos blocos afros Dengo Baiano e Arca de Olorum expõe estas questões. Quando lhe perguntei de onde vinha a sua inspiração para criar as coreografias das alas de dança destes blocos ele me respondeu:

A história das coreografias é a seguinte, primeiro eu gosto de ver na rua, cê num tem aprendizagem melhor do que na rua... na rua, você vai pra um show desse e fica olhando e o pessoal inventando um bocado de coisa lá, pronto, aquilo ali cria um bocado de coisa... (...) ...o povão, vem do povão... cê chega em qualquer show desse e fica de cá, não olha pro palco, olha sempre pra o povão, um maluco chega ali, tá com uma droga na cabeça e faz qualquer movimento aquilo ali pra mim já é... ele inventa qualquer coisa ali, eu vejo aquilo ali, pra mim já é motivo de inventar uma coreografia, de inventar uma dança, tirar alguma coisa dali pra puxar pra cá e treinar... sei lá, acho eu, a gente é maluco e vai inventando... aí as vezes você mesmo faz uma coisa que você mesmo não gosta, aí mostra, tipo, vou mostrar pra Marcelo “poxa até que tá legal”... eu já fiz vários trabalhos que eu não gostei e que as pessoas gostou, viu... então, surge assim.⁶⁶

A expressão corporal é extremamente importante na produção musical dos blocos afros. Só há dança se houver algum tipo de música sendo executada: músicas tristes, alegres, frenéticas, calmas. Enfim, não importa o ritmo ou a cadência, o corpo se expressará de alguma forma provocando algum efeito no próprio corpo ou em quem o está observando. Assim o corpo, principalmente, através da música, segue falando, dialogando expressando sentimentos, promovendo o que Paul Zumthor denomina de “performance”⁶⁷. Foi nestes termos que Roque concluiu este assunto:

...quando você tá triste ele (o corpo) fala de uma forma, quando você tá alegre ele fala de outra... porque acho que não tem coisa melhor que cê tá assim, esperando um dinheiro chegar e ele não chega naquele dia, mas quando ele chega no outro dia você dá um ‘pulo’, esse pulo já lhe disse alguma coisa... é um som, o som é pra dançar lento, de uma hora pra outra você inventa de dançar ele acelerado! Ô cara, “esse cara é maluco o som é lento!”... outra coisa você tá andando assim, vem um negócio na sua mente assim, cê tá dançando! Então isso são coisas assim tá mostrando: corpo, espírito junto, sei lá e ai vamo em frente.⁶⁸

A noção de *performance* está ligada à relação e à interlocução entre o emissor e o receptor, portanto é uma relação dialógica e/ou dialética que depende de fatores subjetivos para a produção, apresentação e assimilação, seja ela traduzida em expressão oral, textual e/ou corporal.

É interessante perceber como se dá o processo de criação de Roque. Para criar uma coreografia ele observa as pessoas na rua, em bares ou em shows. Neste caso, a performance se dá numa relação dialógica em três vértices: o *emissor*, a banda ou a música que está sendo executada eletronicamente; o *receptor/emissor*, que ouve a música executada e que emite ao terceiro indivíduo o que está sendo reproduzido; e por fim, o terceiro vértice, o *receptor* que observa todo o processo para poder re-criar uma nova expressão corporal dando novos significados, pois sua produção esta imbuída de subjetividade e sentimentos.

A dança enquanto conjunto gestual se configura como uma linguagem apresentando conteúdos que caracterizam a capacidade criativa das pessoas. No caso dos afro-descendentes, este processo se dá a partir da tradição viva e dinâmica e das memórias de uma herança cultural afro-descendente que teima, resiste e subverte. Essa

linguagem do corpo é constituída culturalmente e, por isso, traz consigo emoções, sensibilidades, valores éticos e estéticos resultante das relações e tensões históricas políticas e sociais vividas. São relações que se forjam no campo da arte, da música, da religião como herança da cultura africana: *“O corpo é um portal que, simultaneamente, inscreve e interpreta, significa e é significado, sendo projetado como continente e conteúdo, local, ambiente e veículo da memória”*⁶⁹. Sobre esta questão Inacyra Falcão dos Santos discorre:

Pretende-se, a princípio, a procura pela essência, pelas raízes ritualísticas que carregamos como seres humanos e, em um segundo momento, a procura pelas narrativas míticas, a razão de ser das tradições, momento este que envolve a construção de imagens e a percepção de sentimentos, possibilitando abertura para um corpo criativo e imaginativo que articula as matrizes corporais, a memória e a sua expressividade. É o momento em que se instaura, pela obra, o elo da tradição e da contemporaneidade na diversidade das culturas. ⁷⁰(grifo meu)

Na entrevista concedida por Guy e Sabará, do bloco afro *Danados de Coutos*, os músicos compositores expõem a idéia do ‘corpo que fala’. Perguntei como a dança se inseria no processo musical do bloco eles assim me responderam:

Sabará: A dança nesse caso, ela entra no meio, como a gente possa expressar o nosso corpo e que a gente possa também expressar tudo quanto for o tipo de energia positiva, porque a gente procura dançar, a gente sua, a gente nos esforça, a gente mexe a nossa mente, a gente mexe o nosso vigor físico todo, porque a gente articula a mente pra querer dar aquele passo, pra querer fazer aquele gesto... então a dança influi tudo, até o modo, o estilo de vida, porque quando você pratica uma dança, você fica bom...

Guy: Fica leve! Flutua!

Sabará: Fica leve! Você tá fazendo um exercício pra você, que é melhor do que você tá andando em certos lugares perigosos...

Guy: O corpo fala!

Marcelo: Como que o corpo fala? Guy: Em gestos!

Sabará: Como o corpo fala? Você tocando, você cantando... Guy: Você dançando...

Sabará: Você pensando de diversas formas que seja.⁷¹ (grifos meus)

Sabará sintetiza de forma interessante a noção de *performance* proposta por Paul Zumthor, pois como bem disse, o corpo *articula a mente pra querer dar aquele passo, pra querer fazer aquele gesto*, portanto ele articula sua memória para dar movimento ao

corpo que se comunica textualmente ou oralmente a partir do processo de transmissão/recepção configurando a performance.

Ogã de terreiro de candomblé, Sabará traz para o presente através de sua memória, a religiosidade africana em sua formação musical. Em certa parte da entrevista, eu lhe perguntei como se configurava a composição dos tambores nos blocos afro. No momento em que ele indicou que o conjunto de tambores, *rum*, *rumpi* e o *lê*, fazem parte do ritual do candomblé de nação keto, ele chamou a minha atenção, quase que num tom de advertência:

É o seguinte, o candomblé ele tem uma conjugação de três, de três atabaques, é o *rumpi*, que chama *rumpi*, tem o *lé* que é o contra-rum, que é o meio e tem o rum que é o maior. E aí o que quê acontece, eles dá uma cadência de toques diferenciada entre uns e outros três, então são várias sequências de música sendo tocada, então o que quê acontece, a musicalidade... você pode cantar diversas músicas com o toque de candomblé. Agora sabendo que tem certos... tem certos toque que você sabe que, certos toque que é de um caboclo diferente...⁷²

A formação da musicalidade ao qual Sabará se refere, se faz a partir de uma memória musical ancestral que se dá pelas expressões religiosas afro- descendente, *“momento este que envolve a construção de imagens e a percepção de sentimentos, possibilitando abertura para um corpo criativo e imaginativo que articule as matrizes corporais, a memória e a sua expressividade”*⁷³. Na continuidade de sua narrativa, Sabará imprime um tom de respeito em relação à religiosidade do candomblé, explicando como que se gera o ritmo a partir das representações de cada orixá:

...Tem um toque que você já sabe o que é um toque de orixá, tem um toque que você já sabe o que é um toque de escravo, de um caboclo, tem um toque que sabe, no caso, como eles chama... o toque de um exú ou uma exú, que são toques diferente. E pra quem já sabe, pra quem já toca, são toque que todo mundo sabe manusear, todo mudo toca, então... Xangô, Iansã, todos eles são cultuados em uma música, então uma música que eles cantam, cada música tem um toque diferenciado... então cada ritmo é pra um caboclo ou um orixá determinado...⁷⁴

Sabará explica através dos toques dos orixás, como vão surgindo as expressões corporais e como ela chega até as pessoas a partir da performance: *Porque ele sabe a impulsão do tocar e a impulsão do dançar, como eles dança, como eles se manifestam, com eles age... certas músicas, certas letras e a maneira que você está tocando...*⁷⁵ Sabará aciona em sua memória um samba que evoca uma entidade

começando a cantarolar acompanhado por execução de suas palmas, primeiro dizendo: *Se um caboclo tivé manifestado, no caso manifestado e tivé o samba comendo solto (balbucia o som do tambor e bate palma) “tá dscutú dscutá dscutú, dscutú dscutá dscutú...”*⁷⁶ daí ele canta:

Vem sambá mais eu,
Vem sambá mais eu mano meu Samba mais eu mano meu Samba mais
eu mano meu

Vem sambá mais eu,
Vem sambá mais eu mano meu Samba mais eu ...⁷⁷
(domínio público)

Através desta canção e dos seus relatos, Sabará demonstra como letra, gesto, ritmo e religiosidade podem estar em consonância com a produção musical dos blocos afro e da Música Popular Brasileira como um todo:

...então o que quê acontece, então tudo isso tem um seguimento, tudo isso tem um modo de querer chegar, um modo de querer chamar, um modo de querer que eles presençei, no local aonde aquela música está dizendo... onde aquela música está sendo tocada, então vários toques, vários ritmos, então, tudo isso gera do candomblé até a musicalidade ou um bom MPB ou um bom, uma boa umbanda, um bom candomblé, a gente tem que tá sendo... então tudo é você está dentro do padrão do limite do tempo da musicalidade, porque tempo é uma coisa, é universal...⁷⁸

Ainda sobre essa questão, Fabrício Cerqueira, 20 anos, mestre de bateria do bloco afro Dengo Baiano, opina sobre este tema. Quando lhe perguntei sobre a importância da percussão e da influência da música praticada nos rituais de ancestralidade que vinha dos terreiros nos blocos afro, ele me respondeu:

Influenciar, influencia... Todo bloco, toda banda de axé, pagode, reggae, cê vê que tudo tem aquela pegada de candomblé, aquela junção, os arranjo de samba-reggae tem pegada de candomblé no meio, tá entendendo... então o candomblé influencia tudo... queira ou não queira tem muita gente que fala que não gosta de candomblé ‘ah, não sei o que’ discrimina o candomblé, mas queira ou não queira, tá escutando alguma música, tá escutando alguma coisa de candomblé no meio, como aquela musica de Carlinhos Brow é (cantarola) “obaluaê, babalorixá” cê vê todo mundo cantando no carnaval essa música, todo mundo! Então o candomblé influencia muito, influencia muito mesmo! Ta ali, tudo tá o candomblé, queira ou não queira e muita gente tem que engolir...⁷⁹

As canções trabalhadas neste capítulo não compreendem tão somente as produções musicais dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário. Em razão do número limitado de fontes em forma de canções/narrativas que pude levantar, trouxe para o diálogo produções de outros compositores de blocos afro mais evidentes como, por exemplo, Ilê Aiyê, Olodum e Muzenza. Creio que esta questão não limitará a reflexão. Ao contrário, dará mais amplitude para as produções musicais do subúrbio remetendo-a a uma dimensão mais ampla no contexto da cidade.

Confrontar as canções produzidas pelos blocos afro do Subúrbio Ferroviário com a dos blocos afro de mais evidência na mídia demonstra que todas as produções estão inter-relacionadas em tempos e espaços distintos. São canções que foram compostas por sujeitos sociais que possuem visões diferenciadas e, ao mesmo, tempo comuns de carnaval e de cidade. Este fator faz dos compositores dos blocos afro do subúrbio, guardadas as especificidades, estarem num nível de semelhança às produções de outros blocos, pois os temas abordados são recorrentes e estruturados textualmente num padrão de composição parecido.

Apresentarei também narrativas musicais gravadas ou compostas por artistas que possuem carreiras solo e que estão envolvidos diretamente no universo da musicalidade afro-baiana. É o caso da canção a que Fabrício faz referência. Ao explicitar o seu entendimento da musicalidade afro-baiana, ele traz um exemplo significativo para pensar como a memória ancestral religiosa a partir de uma canção de carnaval, pode promover a re-incorporação das culturas afro. Segue a canção:

Obaluaê Babalorixa-ê Babalorixá, atotô Babalorixa-ê

Ê Nirê, Nirê Ê Nirê, Nirê

Babaolorum xexê salerojá Babaolorum xexê salerojá
Aê nirê, Nirê ô, Aê nirê, Nirê ô Aê nirê, Nirê ô, Aê nirê, Nirê ô

Meu padrinho é obaluê, orixá ê Meu padrinho é obaluê, orixá ê Meu
padrinho é obaluê, orixá ê Meu padrinho é obaluê, orixá ê

Ê Nirê, Nirê Ê Nirê, Nirê

Babaolorum xexê salerojá Babaolorum xexê salerojá
Aê nirê, Nirê ô, Aê nirê, Nirê ô Aê nirê, Nirê ô, Aê nirê, Nirê ô

Obaluaê, Obaluaê, Obaluaê, Obaluaê, Obaluaê ...

Atotô Babá Atotô Azassum Atotô omolú

Babalodê alorê minazú didê Olorum modupê

Olorum didê Kalofé Kalofé

Babaolorum xexê salerojá Babaolorum xexê salerojá
Aê nirê, Nirê ô. Aê nirê, Nirê ô Aê nirê, Nirê ô. Aê nirê, Nirê ô

(Ashansú – Timbalada, do Álbum Serviço de *Animação Popular*. Domínio popular da tradição afro-brasileira. Arranjo e adaptação: Carlinhos Brown/Mateus, Candyall Music, 2003)

A canção mencionada por Fabrício, de autoria de Carlinhos Brow, é uma narrativa de ‘domínio público’, portanto ela é uma narrativa de tradição oral que está viva e dinâmica, com arranjos e instrumentos contemporâneos sem perder a sua característica ancestral. Ela apresenta em seu conteúdo uma tradição religiosa ressignificada e traduzida numa canção de carnaval. Articulada em expressões da língua *iorubá* com o português, esta narrativa apresenta um texto que eleva as entidades religiosas, convidando o público da avenida a glorificar os *orixás*, numa espécie de cântico de louvação, semelhante às apresentações dos afoxés

Esta canção faz referência a *Olorum*, Deus supremo, dono do céu e criador dos *orixás*, que governa e supervisiona o mundo. Também faz referência a *Obaluaê*, rei e dono da terra e que pune os malfeitores e os insolentes⁸⁰. As religiões afro- brasileiras, mesmo com perseguições ou cerceamentos institucional ao longo da história do Brasil, mantiveram-se vivas pela população até hoje.

Ao atentar-me para a gama de canções de *samba-reggae* produzidas pelos blocos afro de Salvador, identifico que há uma prática em reverenciar as tradições religiosas afro nas canções. Os grupos de afoxés são os grandes responsáveis para que essa prática se tornasse uma tradição dinâmica nas produções musicais. Música e religião afro, dado à proximidade tênue entre ambas as tradições, são a todo o momento atualizada pelas pessoas que a produzem e a recebem.

O meu intuito aqui não é fazer um estudo de caso sobre a cosmologia das religiões de matriz africana ou afro-brasileira, quero entender como a tradição oral e, por conseguinte, a memória, é importante para perpetuar, constituir e ressignificar culturas. Inaicyra Falcão dos Santos traz novamente uma reflexão pertinente para se pensar esta questão:

“É na memória e no culto aos antepassados históricos e míticos que a diversidade étnica e sua comunalidade africana afirmam-se, constituindo- se com variáveis um *ethos* que se estende por toda a

população afro- brasileira, recompondo na continuidade e na descontinuidade o conhecimento, o pensamento e as subjacências emocionais dos princípios inaugurais reelaborados desde épocas remotas”⁸¹

A memória aciona as culturas de tradição oral. As culturas de tradição afro-descendente são perpetuadas a partir da oralidade, por isso, é com a memória que o passado se reencontra com o presente. Ao cantar, tocar um instrumento ou dançar uma música, configuram-se referências do passado no presente, através da memória. Esta memória se objetiva na performance no momento em que o corpo se comunica imprimindo textualmente suas marcas. O copo fala, emana sentimentos e a performance é o sistema que viabiliza este diálogo.

Semelhante à canção que Fabrício apresentou em sua narrativa, o bloco afro *Abi Si Aiyê* possui uma canção de *samba-reggae* que evoca e homenageia as tradições religiosas de ancestralidade africana e afro-brasileira:

Natureza, natureza, natureza, natureza Em homenagem a Oxalá
Trago a paz e a união, para o povo dessa nação Ou daqui ou de outro lugar
Sinto um sabor de um novo mundo Sinto um sabor de um novo mundo De
uma nova relação

Eu sou Abi-si-aiyê.
Somos negros pra valer, isso eu não nego não.
Vamos acabar com esse racismo, pretos, brancos bonitos Todos nós somos irmãos
E na Bahia dos Orixás, terra de Pai Oxalá

Não tem preconceito não,
Nós somos negros fiéis e trazemos a paz para toda a nação Nós somos negros fiéis e
trazemos a paz para toda a nação

Sou negão Sou negão Sou negão Sou negão
Sou negão Sou negão Eu sou negão

E eu disse me leva:
Me leva amor, ô me leva me leva me leva Me leva amor, ô me leva me leva
me leva

Doa em quem doer doer doer, eu sou Abi-si-aiyê Doa em quem doer doer doer,
eu sou Abi-si-aiyê

E eu disse Oxalá:
Ó Oxalá Oxalá Oxalá xalá xalá Oxalá Oxalá Oxalá xalá xalá Oxalá Oxalá
Oxalá xalá xalá

(Natureza, Natureza: Abi Si Aiyê, composição Seu Galo, s/d)

Esta narrativa se inicia fazendo menção à ‘natureza’ que, por conseguinte, homenageia Oxalá. A ligação da natureza com a cosmologia religiosa africana e afro-brasileira é extremamente próxima. No panteão dos orixás cada entidade, de forma direta ou indireta, tem a sua relação com os quatros elemento da natureza: água, terra, fogo e ar. *Oxalá*, citado na canção composta por Seu Galo, é o orixá mais importante, sendo o primeiro a ser criado por Olodumaré (Olorum, Deus Supremo), no intuito de ser o responsável pela criação do mundo e dos seres humanos. É o orixá da agricultura que traz chuva e que fecunda os campos. Portanto a ‘natureza’ saúda Oxalá, seu criador, pai e responsável pela sua existência.

Além da religiosidade afro-descendente, a segunda estrofe desta narrativa, aborda o tema do preconceito e discriminação dos afro-descendentes afirmando sua identidade, assim como eleva o bloco *Abi Si Aiyê* como representante da união dos povos e como propagador das ‘vozes que ecoam e dos tambores que ressonam’ as questões sócio-culturais da comunidade.

Recordo o diálogo com Seu Galo. No instante em que falávamos sobre a musicalidade afro-baiana, ele lembrou-se de que sua filha e seus netos, mesmo sendo evangélicos, ao ouvirem um som de pagode não tardavam em começar a dançar. Neste momento entramos na questão da religiosidade e o que ela representava em sua vida. Foi quando lhe perguntei qual era a sua religião. Convicto de sua religiosidade, ele me respondeu que era católico e que: “até hoje no Bonfim, a primeira sexta-feira e a última eu tô lá, então pra mim ali é o momento que eu concentro pra pedir proteção, pra afastar as coisas ruins de perto de mim pras pessoas que andam comigo, certo!”⁸².

Seu Galo completou seu raciocínio dizendo que todo homem tem que ter fé. Além de ser católico, ele disse que tinha muita fé nos orixás. Não tardei em perguntar qual era o orixá que ele tinha devoção, respondeu-me que era *Oxalá*, justamente o orixá que ele homenageou na canção que compôs para o bloco. É importante ressaltar que na Bahia, *Oxalá* é associado ao *Senhor do Bonfim* e a sexta-feira é o seu dia. Este é

um dado importante, pois Seu Galo tem o hábito de ir à Igreja do Senhor do Bonfim toda primeira e última sexta-feira do mês para render devoção ao seu santo e ao seu orixá.

Em seguida lhe indaguei qual o significado que *Oxalá* tinha para ele, neste momento ele me apresentou informações extremamente relevantes para se pensar a importância da memória e o processo de ressignificação e pertencimento das culturas de tradição afro-descendente a partir da oralidade:

“...porque *Oxalá* é que me acompanha e minha mãe em vida, ela tinha os orixás, ela, já de nascença, certo! E eu conversava com os orixás, ela chamava, descia e eu conversava com os orixás (...) Porque o meu passe eu já tenho a receita, tudo que a minha mãe me ensinou em vida, eu aprendi, orações ela me ensinou... que as vezes eu tento passar pra um filho meu, mas eu não sei se ele vai aceitar aquela oração... certo! Que você tem que orar e são orações que ninguém sabe, só mesmo eu sei, entendeu! Será que eu vou morrer com ela, será que eu não passar pra alguém? Eu penso passar pra algum de meus filhos, certo! Por que? Porque são coisas boas, coisas de raiz. Coisas que a minha mãe, ali concentrada ali, passou pra mim, em vida!”⁸³

Seu Galo busca em sua memória elementos da cultura ancestral presentes na memória de sua mãe. Este processo de transmissão/perpetuação de memórias na cultura africana se dá pela tradição oral. Neste sentido, a preocupação de Seu Galo é pensar se conseguirá passar adiante o conhecimento religioso para seu filho. Essa questão me faz refletir no provérbio que Hampaté Bâ apresenta em suas considerações acerca da importância da tradição oral e do homem velho na sociedade e o conhecimento que este carrega consigo: “*Na África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima*”⁸⁴.

A mãe de Seu Galo era uma senhora que faleceu aos 84 anos. Durante sua vida, sua mãe criou os seus filhos trabalhando como lavadeira. Seu Galo me relatou isso com muito orgulho. Esta senhora acumulou ao longo de sua vida o conhecimento de suas tradições que lhe foram transmitidas através da palavra falada e não da escrita. Da mesma forma ela pôde passar para seus filhos e para as pessoas de seu convívio uma vasta sabedoria que não se encontra numa biblioteca de instituições formais, mas sim

na biblioteca da memória, de uma tradição viva e dinâmica, conforme Hampaté Bâ indica em suas proposições:

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada em separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados (...) Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (...) Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana.⁸⁵

Outra narrativa em forma de canção composta por Seu Galo faz referência à religião de matriz africana. Além de fazer menção aos *orixás*, o autor apresenta um tema relevante: a proximidade entre o Benin (Daomé), país que compôs parte do efetivo de escravos no Brasil e a Bahia, onde se concentrou grande parcela dos povos do antigo *Reino de Dahomey*.⁸⁶

Negros, eu sou Abi-si-aiyê
E trago a força, do Deus “Orixá” (Orixá - Babá) (refrão)

Desde o século passado, da Bahia de Benin,
A religião predominante é à força dos Orixás (Bis)

Lei e fé, berço da humanidade, Cidade sagrada, do Deus Orixá (Bis)
(Repete outra vez)

(Negros eu sou Abi-Si-Aiyê: Abi Si Aiyê, composição Seu Galo)

Historicamente, a ligação entre a Bahia e o Daomé é muito próxima. “Desde o século passado”, como aponta a temporalidade de Seu Galo, a influência das *trocas* e dos *deslocamentos*⁸⁷ das tradições religiosas foi forjada num circuito Benin- Bahia-Benin, configurando um *trânsito atlântico*⁸⁸ entre África e Brasil de intensas proporções:

A influência brasileira em inúmeras áreas, como a alimentação, a religião, as festas populares ou a arquitetura, foi produto desse longo e complexo processo de troca e interação. Por isso é que o legado brasileiro não constitui uma relíquia, mas é, antes, uma realidade viva, mantida com uma fidelidade sumamente afetiva, como é ilustrado pelo “Burinyan”, que é uma verdadeira ‘dança da memória’: a versão daomeana da popularíssima tradição brasileira da ‘burrinha’ ou ‘bumba-meu-boi’. A burrinha é

sempre executada durante uma comemoração religiosa importante – a de Nosso Senhor do Bonfim, muito popular em Salvador, na Bahia, desde o início do século XIX. Os africanos da Bahia associavam Nosso Senhor do Bonfim ao orixá Oxalá (Obatalá). Introduzido no Daomé pelos ‘repatriados’, o Senhor do Bonfim tornou-se o santo padroeiro dos agudás. Embora sua comemoração em Uidá e Porto Novo (cidades) comecem por uma missa, trata-se mais de um festival afro-brasileiro do que religioso, dançando-se a burrinha e o samba, temperados por pratos brasileiros, como a feijoada. Sejam eles cristãos, muçulmanos ou seguidores de religiões africanas, todos os agudás participam da comemoração com espírito ecumênico. Na verdade, essa comemoração transformou-se num evento nacional muito popular.⁸⁹

Ao dialogar com a narrativa de Seu Galo, observo que o fragmento da canção *“Desde o século passado, da Bahia de Benin/A religião predominante é à força dos Orixás”* se aproxima das informações de Elisée Soumonni. As tradições religiosas de matriz africana trazem uma série de expressões culturais: rituais, liturgias, festas, culinária, religiões de diferentes matrizes, traduzindo uma cosmologia africana e afro-brasileira que compõe, reconfigura e atualiza as culturas. Benin e Bahia até hoje possuem laços de amizade. Tanto que, no ano de 2009, foi realizado em Salvador a *“Semana do Benin na Bahia”*⁹⁰, estreitando mais uma vez a relação entre ambos. Existe no bairro do Pelourinho a *“Casa do Benin”*⁹¹, que promove inúmeros trabalhos em relação as contribuições entre Benin e Brasil.

É importante lembrar que a relação comercial no século XIX entre o Daomé e o Brasil, em função do tráfico de escravos e do azeite-de-dendê, muitos comerciantes afro-brasileiros e escravos retornaram à sua terra natal. Este fator faz com que a Bahia quanto e o Benin tenham um legado de culturas que é *produto de um complexo processo de transformação, construção e reconstrução de identidades no Brasil e na ‘Costa dos Escravos’*⁹².

Outro dado relevante a se considerar é a Revolta Malê ocorrida em Salvador em 1835 (talvez o *“século passado”* da temporalidade de Seu Galo). Sabe-se que muitos escravos que participaram deste processo de luta e resistência, eram

para a organização e efetivação deste levante que aglutinou africanos de diversas etnias⁹⁴:

Ponto de partida dos escravos para o Novo Mundo, (a cidade) Uidá foi também o porto de chegada para aqueles, ou seus descendentes, que tiveram a sorte de voltar para casa (...). Partindo de Uidá, eles iriam povoar a zona costeira, em número crescente até o fim do século XIX. A expulsão subsequente à revolta (malê) de 1835 não foi a única explicação para essa tendência. A abolição da escravatura no Brasil, em 1888, também deve ser levada em conta. Em grande medida, o desenvolvimento de Uidá no século XIX foi uma consequência das relações entre o Brasil e o Daomé.⁹⁵

Seu Galo sintetizou nos poucos versos de sua canção uma história rica. A canção “*Negros eu sou Abi-Si-Aiyê*”, mesmo sendo um texto curto, é repetida ao final e possui vários estribilhos. As canções de carnaval, extensas ou curtas, quando executadas na avenida, são repetidas amiúde. Isso faz com que o processo de entendimento do texto a ser compreendido seja de fácil memorização. Em consonância com o ritmo dos tambores e a dança, seguido de gestos e indumentárias a expressão corporal, faz com que a dinâmica da performance seja estabelecida entre o emissor e receptor com eficácia.

Portanto, os versos “*lei e fé, berço da humanidade/Cidade sagrada, do Deus Orixá*” estão imbuídos de *códigos* e *significados* que traduzem, a partir do Benin, a África como o “*berço da humanidade*”, assim como traduz a Bahia como sendo o lugar de todos os santos: da igreja, do terreiro, dos santos ou dos orixás, uma Bahia sagrada em simbiose com o profano das festas de carnaval.

Tanto a narrativas musical elaboradas para o carnaval quanto os últimos fragmentos da entrevista apresentados por Seu Galo, estão compostas de um conhecimento ancestral advindo da tradição oral. O que fora composto em forma de

canção seria um desdobramento desse conhecimento adquirido pela sua mãe e pela vivência compartilhada com a sociedade.

Em outra narrativa, Seu Galo compôs uma canção de *samba-reggae* fazendo uma exaltação à mulher, ao seu bloco e à sua comunidade. Propôs um clima de alegria e não de melancolia, pois carnaval com tristeza não é algo que instiga o folião na avenida. Segue a canção:

Com suas danças e seus costumes, mulher Vivemos com o Abi-Si-Aiyê no
coração Canto e danço com alegria
São tantos anos de união

A sua beleza é que me inspira Um jeito de viver com emoção Pra
quê viver com tristeza Vamos dizer tristeza não

Eu estava carente de paixão Abi-Si-Aiyê injetou a sedução E o
vírus da dança me irradiou Sei que irradiado estou
Hoje cantando e dançando Com o Abi-Si-Aiyê de Salvador A cantar
assim:

Cante e Dance ê ô Dance e Balance ê a ô
Eu sou Abi-Si-Aiyê de Salvador

(Danças e Costumes: Abi Si Aiyê, composição Seu Galo, s/d)

Esta canção de carnaval tematiza a alegria, a dança, o cântico, o lúdico, a amizade e o amor. No início da estrofe a ‘mulher’ traz inspiração ao folião, como se fosse um casamento que, em meio às adversidade de uma relação duradoura, prevalece a ‘união’. É a beleza dessa mulher que inspira boas emoções, omite a tristeza e faz o folião entrar num estado de espírito tal qual o sentimento de paixão. Paixão pelo carnaval e pelo bloco, pois é nesse espaço que estes sentimentos se evidenciam através ‘da dança do canto e do balanço’.

O bloco afro Abi Si Aiyê é o lugar suburbano que se move para a avenida. É na configuração desse novo espaço que alegria, satisfação e conagração se estabelecem. Acredito que o ciclo que se estende desde a produção até o desfile do carnaval e a celebração deste encerramento se dão desta forma, com alegria e muita festa.

É essa a sensação que tive quando observei o registro áudio-visual produzido de forma independente pelo bloco Abi Si Aiyê. Desde a concentração de entrada na avenida até o encerramento do desfile, percebi que todas as alas – bateria, baianas, dançarinos, participantes em geral – e o puxador/cantor do bloco “cantavam, dançavam e se balançavam” orgulhosos de levarem a cultura e a mensagem de sua comunidade, para a avenida, ocupando outros espaços da sociedade soteropolitana que é ou deveria ser o seu também.

Através das canções produzidas por Seu Galo, compreendo que, embora as temáticas concernentes as questões africanas e afro-brasileiras sejam bem evidentes, os blocos afro do Subúrbio Ferroviário, assim como outros blocos afros mais evidentes, elegem outros temas que estão próximos ao seu cotidiano: amores, desamores, paixões e as tensões que envolvem esses temas, é o que observo na canção do Ilê Aiyê:

Me leve amor, para sair com você
Somos dois namorados eternos apaixonados pelo Ilê Aiyê Quero poder sentir o
calor do seu corpo
E da multidão que acompanha a gente E aquele beijo envolvente
Isto sim que é amor
É tudo alegria, é o Ilê na avenida É tudo tão legal, estou feliz da vida
De sair com você
No ilê no carnaval

Me dê o seu nome, anote o meu telefone, Para me telefonar, linda
menina

Já é quarta-feira de cinzas,
Eu só quero te amar

(Me Leve Amor - Ilê Aiyê, composição: Valter/Ademilton Poesia, Natasha Records 1999.)

Compositores que têm comprometimento com as questões sociais também tratam de amores que se encontram e que se perdem em meio às multidões do carnaval, uma situação típica das dinâmicas de uma sociedade urbana. Mesmo o bloco afro Ilê Aiyê, considerado uma instituição ‘tradicional’ que não foge às questões de pertencimento afro, dentro de uma imensa gama de canções que tratam da história e das culturas afro, possui canções que remetem às relações amorosas.

A canção *Me leve Amor*, é um exemplo desta situação. Assim como a canção de Seu Galo, a composição narra uma história que remete às inúmeras outras situações conhecidas dos foliões no carnaval. Bloco, desfile, avenida, felicidade e paixão se conformam numa dinâmica extremamente interessante para se pensar as relações sociais e os laços de afetividade que estes espaços propiciam. Evidenciar esses sentimentos e situações em forma de canções exprime também sociabilidades lúdicas e subvertem a lógica formal do cotidiano.

O carnaval de Salvador não é uma festa popular diferente de outros carnavais. Desde a sexta-feira, quando entrega-se quando a chave da cidade é entregue ao *Rei Momo* iniciando-se oficialmente o carnaval, até a quarta-feira de cinza, suposto término da festa e início da quaresma, este período de quatro dias se conforma num tempo diferenciado, onde dia e noite se misturam e o tempo do relógio se perde diante da magia do carnaval. É neste período que ocorrem as situações mais inusitadas: amores antigos se vão e surgem novas paixões, essa vivência é configurada através de temporalidades e sociabilidades diferenciadas. Este é o cenário que compõe o carnaval e que, além dos temas sócio-políticos, servem de enredo para a composição das canções.

As canções de *samba-reggae* não estão inseridas numa conformação de temas que estagnam a criatividade do fazer musical, ela é livre, sobretudo no processo de composição das letras. Roque, do bloco afro Dengo Baiano, além de dançarino é compositor. Sobre essa questão ele explicou:

Eu acho assim, eu não tenho facilidade em fazer a ‘música tema’, especificamente a pessoa diz ‘eu quero esse tema’, eu não tenho facilidade, mas isso não quer dizer que eu não faça, pois eu já fiz várias músicas de tema, Apesar que, a primeira música do Dengo Baiano, que foi uma música tema, eu ganhei e foi com um tema! (...) já falei de amor, já falei de briga, perto da minha casa tinha um casal, Mario mais Rita brigavam de mais, já fiz música pra eles... já fiz uma música de protesto contra os políticos, eu tenho uma música que fala sobre o racismo, do negro, entendeu...⁹⁶

O relato de Roque vai ao encontro do fato de que para dar vazão à subjetividade e criatividade não há necessidade de ficar preso a um tema proposto, pois a inspiração se dá de forma inusitada e desprendida de pressões internas e externas. Músicos, poetas, escultores, artistas em geral possuem sentimentos que aproximam-se das várias situações e estados de espírito.

Guy, do *Bloco Danados de Coutos*, além de presidente e mestre de bateria, é compositor. Em sua entrevista ele me narrou um fato muito recorrente entre os casais. Quando se aproxima o carnaval começa uma desavença porque ambos, principalmente os homens, querem sair sozinhos como foliões e “paquerarem” com mais liberdade. Observando esta situação com um casal de amigos Guy compôs esta canção:

Ela decidiu e decidida ela foi
Foi adquirir uma fantasia pra nós dois Ela me convenceu e vou
agradecer
Ela desceu mais eu coladinhos na BDC

*Chova ou faça sol não largo o meu amor Eu vou amar melhor na BDC de
Salvador Chova ou faça sol não largo o meu amor Eu vou amar melhor
na BDC de Salvador (Refrão)*

Tem casal que anda brigado e prefere andar sozinho Cada um vai pro seu
lado, cada um pro seu caminho Mas eles estão errados, cada flor tem um
espinho
Quero meu bem do meu lado coladinho, coladinho. Então!

Diga lá que eu estou alegre, não estou sozinho Meu bem me leve, me leve
com teu carinho Na levada do samba-reggae, eu sou mais um
Meu bem me leve pra fazer um zum zum zum. Então! (Chova ou Faça Sol - Bloco

Danados de Coutos: Composição Guy)

“Chuva ou Faça Sol” foi apresentada no FEMADUM (Festival de Musica do Olodum). Caso fosse vencedora, iria fazer parte do repertório do bloco afro Olodum. Esta é uma

prática muito recorrente entre os compositores dos blocos afro, principalmente os de médio/pequeno porte. Eles compõem suas canções e participam dos certames para tentar ser agraciados pelo corpo de jurados e ver seus trabalhos reconhecidos e divulgados em blocos que tenham maior reconhecimento midiático. É o caso do Olodum.

Semelhante a canção '*Danças e Costumes*' de Seu Galo, a narrativa de Guy apresenta o bloco como espaço agregador que promove a reconciliação do casal no momento do desfile do bloco, indicando no último verso da primeira estrofe que o casal desceu junto no Bloco Danados de Coutos. 'Descer' significa 'desfilar' no bloco e é neste momento que a magia do carnaval proporciona ao casal a reconciliação.

Respectivamente nas duas últimas estrofes, Guy evidencia as tensões entre os casais que insistem em brigar no carnaval, demonstrando que o ideal seria ter a alegre companhia de sua amada no momento da levada do *samba-reggae*. Percebo nessa canção que o amor ao bloco, ao parceiro e ao carnaval se mistura numa relação mágica criando sociabilidades diferenciadas.

A comunidade tem no bloco um ponto referencial de encontro que proporciona o lazer e entretenimento. Além dos laços de afetividades comunitárias que se constituem, são estabelecidas relações amorosas convertidas em paqueras, paixões, namoros, etc. É neste ambiente que se criam as tensões entre os casais: encontros e desencontros, contendas ou desavenças, algo a se observar como normal nas relações sociais humanas.

A canção "Adeus Bye-bye" do bloco afro *Ilê Aiyê* conta uma situação de tensão entre um casal durante o carnaval. O desfile do bloco na avenida surge como possibilidade de sanar as mazelas que o rompimento da relação causou ao folião:

Quer ir embora vai Adeus Bye-bye
Quando você me quiser Estarei no Ilê já não te quero mais

Até chorar chorei Não pude suportar
Ao ver se acabar todo amor que eu te dei E pra curar então
Meu pobre coração

Eu vou sair de Ilê
Vou me esquecer de você no meio da multidão

Eu vou com o negro mais lindo Desfilar na avenida e te matar de paixão

(Adeus Bye-bye - Ilê Aiyê, composição: Santana/Guiguio/Pita, Natasha Records, 1999)

O sentimento de tristeza é evidente nesta canção mas, há a vontade de superar este sentimento. Depois de chorar e de quase não suportar o amor perdido, o compositor demonstra que o remédio para o seu pranto é desfilar no *Ilê Aiyê*, dar a volta por cima e recomeçar uma nova paixão.

Após cantarolar a canção *Chova ou Faça Sol* durante a entrevista, Guy me relatou que já havia vivido uma situação semelhante à de seus amigos que homenageara com esta canção. Sobre esta experiência pessoal, ele me disse: *“chegou um momento do meu relacionamento que tava assim, decadente, tava pelo um fio. Então, automaticamente, naquele momento, acendeu uma luzinha, e eu criei uma música chamada ‘Eu Não Vou te Deixar’, aonde o início é...”*⁹⁷

Não, não, não vou Não, não vou te deixar
Eu digo que não vou deixar não, não.

Não, não, não vou Não, não vou te deixar
Eu digo que não vou deixar não, não.

Quando eu penso em você eu fico nas nuvens, Quando eu vejo você me
sinto na lua
Você me ilude gatinha e some de repente Eu fico tão triste sozinho e
começo a chorar Você aparece de novo na minha frente
E fala benzinho te amo e não vou te deixar,

Não, não, não, não Não, não, não vou...

(Eu Não Vou te Deixar – Bloco Danados de Coutos, Composição Guy, 2007)

Acompanhado pelas palmas de Sabará, Guy cantarolou também esta canção, que trata da sua própria situação, sua própria experiência cotidiana. Guy buscou em sua composição a possibilidade de render homenagem a sua companheira, utilizando-se do recurso poético para declarar em forma de música que não poderia viver sem a sua amada. Há outra canção do *Ilê Aiyê* que vai nesta direção. De forma poética o autor faz uma declaração de amor à pessoa que ainda não foi conquistada:

Pedi um beijo e você me negou Meu corpo arde de pura paixão Teu
rosto é meigo, negro e suado,
e eu não posso nem pegar na tua mão Vagabundeio só por esta vida
Nessa avenida você não está
Eu não sou nada se falta você vou para o Ilê Aiyê te procurar

Oh! Minha beleza negra, negra Oh! Minha deusa do Ébano, Cultura
negra Ilê Aiyê,
escrita no seu corpo nu

Oh! Minha beleza negra, negra Oh! Minha deusa do Ébano,
Irmandade Ilê Aiyê,
sonho lindo Curuzú

E lá no alto eu vejo você Reinando bela num só balançar Meus olhos
brilham de felicidade, Minha majestade eu quero te amar

A minha vida é batida forte Tambores soam no Ilê Aiyê
A minha alma é uma festa negra, um ritual de amor e prazer.

(Deusa do Ébano II - Ilê Aiyê, Composição: Miltão, Natasha Recordes, 1999)

Deusa do Ébano⁹⁸, é uma declaração de amor, percebe-se que o folião está querendo conquistar a sua pretendente, mas não obteve êxito. Ele a trata tal qual uma deusa negra, comparando-a com a beleza do Ilê Aiyê, “o mais belo dos belos”⁹⁹. Novamente o bloco se coloca como espaço de sociabilidade, pois é lá que o pretendente diz que tentará encontrar a sua amada. O amor pelo bloco e pela pretendente se funde na expressão do corpo que dança e balança ao som dos tambores, pois este corpo belo e nu seria a própria cultura negra desejada. Desta forma há uma simbiose entre bloco, musicalidade, carnaval e corpo, não só o corpo que se comunica, mas o corpo que o suposto pretendente deseja.

As canções do bloco afro *Ilê Aiyê* que apresentei tiveram que passar pelo crivo dos festivais e concursos dentro do bloco. Foram vencedoras ao serem consideradas como canções que representam a proposta artística e estética do bloco. Mesmo que, aparentemente, não façam menção a alguma reivindicação político-social, ainda sim estas canções expressam anseios dos indivíduos.

Não há um consenso entre os intelectuais baianos no que diz respeito à prática militante e à postura de pertencimento afro e de comunidade dos blocos na cidade. Identifiquei uma forte crítica aos blocos mais evidentes no que tange às suas posturas

políticas afro-descendentes e em suas produções musicais. Afirmções como, “o Ilê não é mais o mesmo há muito tempo”, “o Olodum se vendeu” ou “o Araketu esqueceu do subúrbio” foram declarações que li e ouvi e que fazem parte de visões diferenciadas das pessoas que compõe a cidade e o carnaval.

Fernando Conceição, professor da UFBA, Faculdade de Comunicação, em entrevista a uma revista eletrônica¹⁰⁰, expôs a sua crítica aos blocos afro de Salvador, principalmente ao Ilê Aiyê, Olodum e Filhos de Gandhi com declarações como, “Grupos como o Ilê Aiyê, o Olodum e Filhos de Gandhi deveriam acabar”. ou, “Vários personagens do movimento negro fizeram carreira se utilizando de um discurso cultural do negro. São uns vendidos, em minha opinião”. Ou ainda: “Toda solidariedade existente anteriormente se transformou em disputa e um pisou no pescoço do outro. Basicamente só dois grupos sobreviveram, o Ilê Aiyê e o Olodum, que inclusive pensou que iria destruir o Ilê...”¹⁰¹. (grifo meu)

São outras opiniões, outras formas de entendimentos de pessoas que vivem na cidade e acompanham de perto todo esse processo tenso de lutas, resistências e negociações: mídia, gravadoras, produtoras, prefeitura, estado e população. Infelizmente o professor não se atentou para o fato de que os blocos afro não estão representados tão somente pelas instituições mais evidentes na mídia. “Basicamente só dois grupos sobreviveram” seria uma afirmação *a priori*, pois coloca os demais blocos afro da cidade numa posição de inexistência ou de ostracismo, o que não é verdade. Os 117 blocos afro da cidade e da Região Metropolitana não só existem, como atuam dinamicamente. Os blocos afro do Subúrbio Ferroviário são a prova irrefutável dessa realidade.

Seria leviano considerar que os blocos afro do Subúrbio Ferroviário, ao apresentarem canções que não tratem de políticas públicas ou de questões de pertencimento afro, estariam deixando de lutar pelos seus ideais. Remeto o leitor à canção de Edson Gomes, cantor e compositor de *roots reggae* baiano que tem a sua obra pautada em conteúdos político-sociais. Nesta canção ele afirma que o guerreiro que luta também necessita de um grande amor:

Até mesmo um guerreiro, Tem o seu momento Pra falar do seu amor,
Do seu sentimento (bis)

E agora... fala só de amor, Todo mundo tem um amor legal Fala só de amor ,
Todo mundo tem um amor real

Fala só de amor, Olha todo mundo tem um amor real Fala só de amor, Eu
também tenho o meu amor "o né" (Refrão)

Por mais forte que seja o homem, que seja o homem Sempre chega o
momento, sempre chega o
De cair diante de um sentimento, E agora...

Sei que a água, a água é mole, E a pedra é dura Eu sei que a água, água é
mole, E a pedra é dura Mas já fala o ditado, Tanto bate até que fura

Fala, fala negão... fala só de amor Todo o dia o negro fala... fala só de
amor Chora, chora negão... chora só de amor
Todo o dia o negro chora... chora só de amor (bis)

(Fala Só de Amor - Edson Gomes, composição: Edson Gomes, EMI, 1988)

Desde a minha infância, quando residi em Salvador, até o momento de minha estada na cidade para realizar o trabalho de campo, percebi o quanto Edson Gomes é escutado em residências nos bairros periféricos. Ele é forte referência em Salvador e em toda Bahia e no nordeste. Suas canções não são executadas em veículos da mídia, justamente por ter forte teor político e ideológico.

Mas é interessante perceber que assim como os compositores do bloco *Ilê Aiyê*, Edson Gomes faz questão de ressaltar que ‘todo o guerreiro tem o seu momento para falar de amor e que chega um momento que este guerreiro cai diante de um sentimento de amor’. Portanto, as canções produzidas pelos compositores dos blocos afro de Salvador e, especificamente, do Subúrbio Ferroviário estão inseridas neste contexto.

Outro tema que é bastante recorrente nas produções musicais de compositores baianos é a exaltação à cidade de Salvador e ao estado Bahia. Desde Caymmi aos compositores mais contemporâneos, a “Bahia de São Salvador”¹⁰² é cantada e recitada em verso e prosa e difundida como lugar paradisíaco. Belas praias, pontos turísticos e artistas baianos são homenageados em inúmeras canções.

Parte das produções dos blocos afros homenageia a cidade, o estado e os artistas célebres da Bahia. Com os compositores dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário não

seria diferente. A canção *Sol de Verão* composta por Guy, rende homenagem à cidade e a alguns artistas da MPB e do carnaval:

Ah! Sol de Verão!

O calor que aquece a poesia Se eu não fosse poeta o que seria

De mim e das canções

Ficaria entristecida

A nação infeliz constrangida Tudo sem vida, é melhor nem pensar!

Brasil sem futebol, alfabeto sem 'o', oceano sem mar

Uouooô chanananá, chanananá aaaá, é melhor nem pensar!

Carnaval sem Ilê, Bahia sem dendê, MPB sem Gal

Uouooô chanananá, chanananá aaaá, é melhor nem pensar!

Carnaval sem Chiclete,

o carinho de Ivete, etc e tal Uouooô chanananá, chanananá aaaá,

é melhor nem pensar!

(Sol de Verão - Danados de Coutos: Composição Guy)

Nas duas primeiras estrofes o autor faz referência ao clima tropical da cidade e de como esta paisagem o inspira. Em certa parte do Bairro de Coutos, o sub-bairro de Constituinte, onde reside Guy, há uma vista parcial da Baía de Todos os Santos (figuras 18 e 19). Recordo-me de que ele havia comentado que sempre ficava em cima da laje de sua casa observando o mar da baía e que isso lhe dava inspiração, levando-o a pensar o quanto o subúrbio, mesmo diante das adversidades sócio-econômicas, era belo.

A perspectiva de visão do cenário que inspira o autor se dá a partir do Subúrbio Ferroviário, seu lugar de vivência e experiências cotidianas. Portanto é um ponto de visão diferenciada, um olhar subjetivo marcado em sentimentos que elevam o Subúrbio Ferroviário enquanto espaço de pertencimento comunitário. O bloco é uma parte desta comunidade.

Guy expressa no refrão da canção que o carnaval, a Bahia e a MPB não teriam a mesma significância se não tivessem seus representantes. Segundo o seu ponto de vista, são essenciais para a arte da Bahia. Os versos que compõem o refrão de sua canção expressam o seu apreço e orgulho pela cultura baiana: o bloco afro *Ilê Aiyê*,

a culinária, as cantoras *Gal Costa* e *Ivete Sangalo*, e a banda *Chiclete com Banana*. Estes são alguns dos 'ingredientes que dão o tempero' à cultura da Bahia.



Vista da Baía de Todos os Santos a partir do bairro de Coutos: no primeiro plano o bairro Constituinte, localização da casa de Guy e da sede do Bloco Danados de Coutos, parte da mata atlântica e residências e, ao fundo, a praia de Tubarão (esquerda) e a fábrica Cimento Aratu desativada (direita) - julho/2009, acervo pessoal – Figura 18



Vista de cima do bairro de Coutos e da praia de Tubarão no Subúrbio Ferroviário. Do lado esquerdo a fábrica de Cimento Aratu desativada - fonte Google Earth – Figura 19

Para ampliar a percepção que os blocos afro têm ao exaltar a sua terra e a sua cultura, a canção *Alegria Geral* do bloco afro Olodum apresenta informações interessantes para se pensar que esta prática não é isolada, pois se repete entre os blocos afro da cidade:

Olodum tá hippie, Olodum tá pop Olodum tá reggae, Olodum tá rock
O Olodum pirou de vez

E canta, canta Salvador, canta, canta Canta meu amor, canta, canta
Olodum do Pelô

Todos os domingos e terças-feiras Tem samba de roda e capoeira
Domingo tem Olodum no Pelô
Na terça tem a benção do Senhor

Pelourinho se transforma em carnaval Nesse momento a alegria é
geral No samba de roda eu toco agogô
Junto com Tom Zé, Capinam e Canô

(Alegria Geral - Olodum, composição: Germano Meneguel, Columbia, 1999)

Esta canção referendou uma época em que o bloco afro Olodum empreendeu novas possibilidades de atuação ao ampliar o projeto do bloco para outras expressões culturais: grupo de teatro, escola de música, cursos profissionalizantes,¹⁰³ e imprimir uma linguagem pop às suas canções dialogando com outras estéticas musicais. A primeira estrofe sintetiza bem esta fase. Por ser de fácil assimilação e bastante veiculada em rádio e programas de televisão, ela foi apreendida pelo público baiano e todo o Brasil.

Além de exaltar a cidade, a canção convida o público a entoar a canção junto ao bloco. O compositor faz referencia à Terça da Benção¹⁰⁴, festa tradicional que ocorre no Centro histórico do Pelourinho, bairro que sedia os projetos sócio-culturais do bloco. O Olodum se apresenta neste evento dentro de uma programação promovida pela prefeitura da cidade durante todo ano, principalmente no período de alta temporada de turismo (figura 21).

Durante minha estada em Salvador, ao realizar o trabalho de pesquisa de campo, tive a oportunidade de presenciar e apreciar algumas apresentações na Terça da Benção: show do cantor e compositor *Gerônimo* (figura 21 e 22), o arrastão do bloco de percussão *Swing do Pelô* (figura 24) e os bares que promovem música ao vivo de MPB e pagode (figura 25).

Através deste contato, pude perceber a importância deste evento para a cidade: agrega pessoas de diferentes bairros periféricos e centrais e turistas de várias regiões do Brasil e do Mundo. Além de criar um espaço de sociabilidade, este fator faz gerar e girar a economia envolvendo as pessoas que trabalham de modo informal na rua vendendo quitutes e bebidas e os estabelecimentos, como bares e restaurantes dobram a sua clientela, fazendo com que a Terça da Benção se torne um espaço que amplia a rede sócio-cultural e econômica da cidade.

Na última estrofe de *Alegria Geral*, assim como na canção composta por Guy, o autor rende homenagem à arte da Bahia. Num primeiro momento, o Centro Histórico do Pelourinho é exaltado por ser um dos pontos turístico mais importantes da cidade e por possuir uma efervescência cultural e artística significativa. O Pelourinho abrange o conjunto arquitetônico e as inúmeras manifestações artístico-culturais que ocorrem no bairro.

Num segundo momento, ainda na última estrofe, esta canção faz referência ao *samba-de-roda* do recôncavo baiano. Talvez por ter grande importância na gênese musical do samba no Brasil, o autor evidencia a dinâmica desta. Nesse momento a 'alegria é geral'. Em sua viagem musical o autor, tocando agogô num *samba-de-roda*, evoca Tom Zé e Capinam, trazendo à tona a importância de dois mentores (talvez menos badalados!) do tropicalismo. Este movimento primava pelo rompimento estético-político da arte no final da década de 1960¹⁰⁵. Dona Canô, mãe de Caetano Veloso e Maria Betânia, é eleita como sendo a matriarca do símbolo da arte e da cultura baiana.

Sabe-se que o movimento tropicalista primava por uma ideologia que rompesse com os paradigmas e arquétipos que engessasse a produção cultural. Por isso, acredito que tal homenagem não foi por acaso, pois o bloco afro Olodum, ao propor certo rompimento com as expressões que se produziam antes, passa a dinamizar sua arte

com estéticas diferenciadas, ressignificando tradições e reelaborando seu fazer e saber musical a partir de expressões artísticas híbridas, traduzidas em novas propostas estéticas, como a *axé-music*.

Guardadas as devidas especificidades, tal qual o *Tropicalismo*, o movimento da *axé-music* propôs hibridizações com o rock, com o pop e com tudo que fosse possível numa espécie de *antropofagia cultural*. Ao considerar essas reflexões, não seria nada novo afirmar que, a *axé-music* – incorporada pelo bloco afro Olodum, assim como pelos blocos afro do Subúrbio Ferroviário, seria um desdobramento do movimento tropicalista. Sobre esta questão Goli Guerreiro afirmou:

Caetano vê a *axé-music* como ‘uma das coisas mais interessantes que já aconteceram no Brasil’, considera seus representantes como sendo legítimos herdeiros do tropicalismo, tanto que no disco *Tropicália 30 Anos* (1997), em homenagem ao movimento, todos os músicos convidados para regravar os ‘clássicos tropicalistas’ transitam na cena da *axé-music*. Ainda segundo Caetano: ‘há algo que é baiano, que liga os baianos tropicalistas aos da *axé*’¹⁰⁶

Carlos Calado, em trabalho sobre a Tropicália, mesmo não fazendo menção a *axé-music*, cita a influência que o tropicalismo exerce na musicalidade afro-baiana:

Outro expoente da musica pop brasileira nos anos 90, o percussionista e compositor baiano Carlinhos Brown é um declarado admirador da Tropicália. Antes de se tornar conhecido como criador das bandas Timbalada e Bolacha Maria ou autor de sucessos gravados por cantoras como Maria Betânia e Mariza Monte, Brown já chamava a atenção na banda de Caetano Veloso. Fundindo a riqueza dos ritmos afro-baianos com a universalidade do pop-rock, Brown é um escancarado exemplo de como a música produzida no Brasil pode ser apreciada nos mais diversos cantos do planeta.¹⁰⁷

Embora não faça referência em sua obra ao movimento *axé-music*, este autor cita Carlinhos Brown como sendo um músico que digeriu a proposta tropicalista. Além de ter integrado as bandas de Luiz Caldas e de Caetano Veloso durante a década de 1980 e de ter criado o grupo percussivo Timbalada na década de 1990, Carlinhos Brown, junto a Mariza Monte e Arnaldo Antunes criou o projeto musical Tribalistas no início da década de 2000. O reconhecimento de seu trabalho lhe rendeu inúmeras participações com artistas do cenário pop-rock e da MPB, sendo o mais inusitado deles, o convite para participar do álbum *Roots*¹⁰⁸ do Sepultura, banda brasileira de heavy metal de

maior expressão no Brasil e no exterior.

A relação de Carlinhos Brown com as expressões religiosas e musicais de matriz afro e com os próprios blocos afro é muito expressiva. Sua experiência e vivência musical exprimem a proposta tropicalista de hibridizações e traduções de culturas musicais, por isso sua contribuição para a musicalidade afro-baiana (ou para a própria *axé-music*) é considerada por Carlos Calado como sendo de extrema importância.

Todos os blocos do Subúrbio Ferroviário aqui trabalhados, mesmo fazendo parte de um *lôcus* específico, estão inseridos nas dimensões mais amplas da cidade. Levar o trabalho artístico-cultural da sua comunidade para a avenida, participar de reuniões promovidos pelo Carnaval Ouro Negro e por outras instituições públicas ou privadas são relações que envolvem sociabilidades diversas na dimensão da cidade e não só do bairro que o bloco atua.

Acredito que este constante processo de ir e vir que a cidade produz, nutre sociabilidades pautadas em relações tensas e/ou harmônicas que são típicas da configuração urbana. Mas são sempre relações dinâmicas que são suscetíveis às re-significações, por isso estão sempre em processo de negociação e re-elaboração a todo o momento.

As ‘vozes’ e os ‘tambores’ repercutidos neste capítulo se manifestaram através das práticas e sociabilidades musicais produzidas em Salvador. E os blocos afro do Subúrbio Ferroviário foram de suma importância para poder imprimir outras formas de entender e refletir esta cidade. As intervenções sociais e musicais fazem suas experiências e tradições ecoarem e reverberarem pelos espaços urbanos constituindo e re-significando territorialidades diferenciadas: são vozes e tambores persistentes, executados por indivíduos que teimam em imprimir suas marcas e suas tradições africanas.

Na prática lúdica do tambor e no ímpeto do canto, a cidade alimenta-se de sonhos e desejos; explicitam-se problemas a serem resolvidos, subvertem-se ordens impostas e negociam-se perspectivas de vida mais promissoras. No ritmo do batuque e na harmonia da voz, corpos se comunicam em performances: gestos, falas, danças emanam sinais e códigos culturais que dinamizam e perpetuam tradições na soterópoles diaspórica.

Para mim, não importa se o estilo é *ijexá*, *samba-reggae*, *maracatu*, *pagode* ou *axé-music*, o que merece consideração são as experiências dos sujeitos na dinâmica social e a dimensão/inter-relação destes ritmos enquanto culturas produzidas pelos mesmos; e como essas produções culturais se tornam veículos e instrumentos de reivindicação política e de práticas que divertem e exteriorizam sentimentos, (re)orientando os sujeitos afro-soteropolitanos para uma via de emancipação social e histórica através da arte.

Considerações Finais

Os blocos, ao aglutinar pessoas em sociabilidades múltiplas, proporcionam o surgimento de questões de pertencimento nessas comunidades. Isso faz com que as tradições afro sejam dinamizadas contribuindo para que sejam ressignificadas diversas expressões culturais que envolvem religiosidades, musicalidades, estéticas, comportamentos e modos diferenciados de entender o mundo.

Busquei apresentar outra história do Subúrbio Ferroviário através do que os meus entrevistados me revelavam. Desta maneira foi possível discutir temas em relação à cidade e ao seu cotidiano e assim revelar uma cidade diferente dos estereótipos de cidade festeira e sem contradições que foram criados para tornar a cidade de Salvador um pólo turístico. Deste modo, sem negar os problemas sociais e econômicos, dei ênfase a um subúrbio que se diferencia daquele veiculado pela mídia, sobretudo a dos noticiários policiais. Vi e mostrei um subúrbio que anseia por condições de vida mais digna e blocos afro envolvidos com a luta política e cultural.

Demonstrei neste trabalho, além das entrevistas que foram exaustivamente trabalhadas, um conjunto documental de fontes em forma de canções dos blocos afros do Subúrbio Ferroviário e outros registros musicais de compositores que versaram sobre temáticas correlatas ou subjacentes às questões que meus entrevistados apresentaram. Estou certo de que isso enriqueceu o trabalho, pois tanto a produção musical dos blocos do Subúrbio Ferroviário quanto as manifestações culturais dos demais blocos aqui apresentados estão inseridas nas dinâmicas das inter-relações sociais e culturais da cidade de Salvador.

O diálogo que estabeleci entre as fontes diversas, propiciaram a realização de parte daquilo que empreendi nesta dissertação: revelar, a partir das culturas produzidas na diáspora afro-soteropolitana pelos blocos afro do Subúrbio Ferroviário, as experiências do fazer e do saber musical e as sociabilidades constituídas através deste processo cultural.

Apresentar uma parte da história dessas entidades carnavalescas foi um trabalho de enorme satisfação. O Subúrbio Ferroviário é o lugar em que vivi minha adolescência e para qual retornei vinte anos depois para elaborar um trabalho acadêmico. Nesse intervalo de tempo, surgiram os blocos afro como instigante tema de pesquisa, revelando testemunhas de lutas e resistência.

O exercício de ir e vir no tempo durante todo o processo de produção deste trabalho foi uma experiência ímpar. Percebi que os relampejos de minhas memórias trouxeram à tona remotas reminiscências. Isto comprova que a história realmente só tem sentido quando confronta o tempo passado com o tempo presente, projetando-os para novas perspectivas de futuro.

O meu maior anseio é poder, através deste trabalho de dissertação, oferecer uma singela contribuição para o lugar que me acolheu quando criança. Os blocos afro do Subúrbio Ferroviário surgiram como forma de poder fazer valer este meu desejo e, concomitantemente, em meio há tantos trabalhos publicados de blocos afro de maior evidência, poder prestar minha homenagem para estas instituições que, mesmo sendo de pequeno porte, possui uma grandiosidade imensurável representadas pelas suas lutas e ações sociais e pela produção cultural.

A musicalidade afro-descendente produzida em Salvador é um campo de pesquisa que não se esgota, portanto há muito que fazer nesse âmbito. Este trabalho apenas oferece uma pequena contribuição. Estou certo de que mais vozes serão ecoadas e mais tambores reverberarão. Os blocos afro de Salvador estarão sempre produzindo culturas e sempre estarão conectados à realidade da cidade e de seu povo.

Bibliografia

AMARAL, Rita & SILVA, Vagner Gonçalves da - "Cantar para subir - um estudo antropológico da música ritual no candomblé paulista". In: *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro: ISER, v. 16, n.1/2, 1992;

AMADO, Jorge. *Os Velhos Varinheiros ou a Completa Verdade Sobre as Discutidas Aventuras do Comandante Vasco Moscoso de Aragão, Capitão de Longo Curso*. Rio de Janeiro: Record, 1996;

_____ *Dona Flor e Seus Dois Maridos*. Rio de Janeiro: Record, 1997;

ANTONACCI, Maria Antonieta. "Tradições de Oralidade, escritura e Iconografia na Literatura de Folhetos: nordeste do Brasil, 1890/1940". In: *História Revista Projeto História: História e Oralidade*. Departamento de História e Programa de Estudos Pós-Graduação em História, São Paulo: Educ, 2001;

ARANTES, Antonio Augusto. *Paisagens paulistanas: transformações do espaço público*. São Paulo: Editora da Unicamp/Imprensa Oficial, 2002;

AZEVEDO, Amailton Magno. *No ritmo do rap : musica, cotidiano e sociabilidade negra - Sao Paulo - 1980-1997*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC-SP, 2000.

_____ *A memória musical de Geraldo Filme: os sambas e as micro-áfricas em São Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2006;

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, São Paulo: Brasiliense, 1994;

_____ "Teses sobre a Filosofia da História", in *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1992;

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001;

- BONFIM, Luís Américo Silva. "Lavagem do Bonfim: Tradições e Representações da Fé na Bahia". In: *II Congreso Virtual de Antropología y Arqueología - 2000, Buenos Aires Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología*. Buenos Aires, ARG : Universidade de Buenos Aires, 2000;
- CALADO, Carlos. *Tropicália: a história de uma revolução musical*. São Paulo: Editora 34, 2004;
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de Muros: crime segregação e cidadania em São Paulo*, São Paulo: EDUSP/Editora, 2000;
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp. 2008;
- CARNEIRO, Edson Sousa. *Os Mitos Africanos no Brasil*. São Paulo, Rio de Janeiro e Recife: Companhia Editora Nacional. 1937;
- Catálogo Carnaval Ouro Negro, Salvador: Publicação editada pela Assessoria de Comunicação da Secretaria de Cultura do Estado, , 2009;
- CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005;
- CONCEIÇÃO, Jônatas. "Histórias de Lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia" in: *Escravidão e Invenção da Liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*, org. REIS, João José. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988;
- DAMONE, Etienne. *As religiões tradicionais africanas e a música*, Tradução: Eugênia Xavier. AFIAMI Magazine, 2007. www.afiavimag.com.
- HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001;
- Dossiê IPHAN: *Samba de Roda do Recôncavo Baiano*, Brasília, DF: Iphan, 2006. – <http://portal.iphan.gov.br>;
- ESPINHEIRA, Gey. *Sociabilidade e Violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do Subúrbio Ferroviário*. Salvador: UFBA, 2004;
- FENELON, Dea Ribeiro. *Muitas Histórias Outras Memórias*. São Paulo: Olho D'água, 2000;

FERREIRA, Jerusa Pires. *O Universo Conceitual de Paul Zumthor no Brasil*. São Paulo: Revista IEB-USP, nº 45 p. 141-152 set/2007;

FILHO, Raphael Rodrigues Vieira. “Folgedos Negros no Carnaval de Salvador – 1900/1930”, In *Ritmo em Trânsito, Sócio Antropologia da Musica Baiana*. Organizadores Livio Sansone e Jocélio Teles dos Santos, São Paulo e Salvador: Dynamis - Programa A Cor da Bahia / Projeto S.A.M.B.A, 1998;

FISCHER, Tânia. “Olodum: arte e negócio” in *Poder Local. Governo e Cidadania*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Faculdade Getúlio Vargas-FGV, 1993;

FREYRE, Gilberto. *Na Bahia em 1943*. Cia. Rio de Janeiro: Brasileira de Artes Gráficas, 1944;

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001;

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005;

GOHN, Maria da Glória. *O Protagonismo da Sociedade Civil: movimentos sociais, ONGs e rede de solidariedades*. São Paulo: Editora Cortez, 2005;

GUERREIRO, Goli. *A Trama dos Tambores: A Musica Afro-Pop de Salvador*. São Paulo: Editora 34, 2000;

_____ “Um Mapa em Preto e Brando da Música na Bahia: territorialização e mestiçagem no Meio Musical de Salvador”, in *Ritmo em Trânsito, Sócio Antropologia da Musica Baiana*. Organizadores Livio Sansone e Jocélio Teles dos Santos. São Paulo e Salvador: Dynamis - Programa A Cor da Bahia, Projeto S.A.M.B.A, 1998;

HALL, Stuart. *Da Diáspora Africana: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, UFMG, 2003;

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. “A tradição viva”. In: *KI-ZERBO (org) História geral da África*, São Paulo: Ática, 1982.

LIMA, Ari. "O Fenômeno Timbalada: Cultura Musical Afro-Pop e Juventude Baiana Negro-Mestiça, in *Ritmo em Trânsito, Sócio Antropologia da Musica Baiana*. Organizadores Lívio Sansone e Jocélio Teles dos Santos, São Paulo e Salvador: Dynamis - Programa A Cor da Bahia, Projeto S.A.M.B.A, 1998;

KARTOMI, Margaret J. *On Concepts and Classifications of Musical Instruments*, Chicago: University of Chicago Press, 1990.

KHOURY, Yara Aun. "Narrativas Oraís na Investigação da História Social", in: *Revista Projeto História: História e Oralidade. Departamento de História e Programa de Estudos Pós-Graduação em História*, São Paulo: Educ, 2001;

MARTINS, Suzana. *O Corpo Divinizado no Candomblé da Bahia. Anais do V Congresso: Criação e Reflexão Crítica*, ISSN: 2176-9516, Belo Horizonte: UFMG, 2008;

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003;

MUKANA, Kazadi Wa. *Contribuição Bantu na Musica Popular Brasileira: perspectivas etnomusicológicas*. São Paulo: Terceira Margem, 2006;

_____ *Raízes Ancestrais da Oralidade: música, arte e comunicação*. Vídeo PUC-SP, 2008;

_____ "Sobre a Busca da Verdade na Etnomusicologia: um ponto de vista". In *Revista USP*, nº 77. São Paulo: mar/maio de 2008.

MELLO, Zuza Homem de. *A Era dos Festivais*, São Paulo: Editora 34, 2003;

PELICELLI, Fabrício. *Uma experiência inovadora na Bahia*, São Paulo: Núcleo Fé e Cultura Programa de Pós-Graduação em Teologia, PUC-SP, s/d;

Pelourinho: museu ou cidade viva? – Revista Problemas Brasileiros, São Paulo: SESC-SP. nº 382, jul/ago 2007.

PIMENTEL, Gladys Santos. *O Coração Suburbano: o pulsar da cidade que a cidade não conhece. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do*

titulo de

Bacharel em Comunicação Social com ênfase em Jornalismo pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 1999;

PORTELLI, Alessandro. “Dividindo o Mundo: o som e o espaço na transição cultural”: in *Revista Projeto História*, nº26, São Paulo: Programa de Pós- Graduação em História Social, PUC-SP, 2003;

_____ “Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais” in: *Tempo, Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense*, nº2. Rio de Janeiro: Relume Dunará, 1995;

_____ “Sonhos Ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores”: in *Revista Projeto História*, nº10, São Paulo: Programa de Pós- Graduação em História Social, PUC-SP, 1993;

_____ “O que faz a história oral ser diferente”. In *Projeto História nº 14*: revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: EDUC, 1997;

_____ “Tentando Aprender Um Pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral”: in *Revista Projeto História*, nº15, São Paulo: Programa de Pós- Graduação em História Social PUC-SP, 1997;

SOUMONNI, Elisée. *Daomé e o Mundo Atlântico*. Amsterdam/Rio de Janeiro: International Institute of Social History e Centro de Estudos Afro-Asiáticos - UCAM, 2001;

REIS, João José. *Escravidão e Invenção da Liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988;

_____ *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003;

RIDENTE, Marcelo. *A Canção do Homem Enquanto seu Lobo não vem: a agitação cultural e a opção pela revolução brasileira, 1964-69*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991;

RISÉRIO, Antônio. *Carnaval Ijexá: notas sobre os afoxés e blocos do carnaval afrobaiano*. Salvador: Currupio, 1981;

ROLNIK, Raquel. “História Urbana: história da cidade?” in FERNANDES, Ana, GOMES, Marco Aurélio (Org). *Cidade & História: modernização das cidades brasileiras nos séculos XIX e XX*. Salvador: UFBA/Faculdade de Arquitetura, Anpur, 1992;

_____ *O Que é Cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1994;

SADER, Eder. *Quando Novos Personagens Entram em Cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988;

SANSONE, Jocélio T. dos Santos e Lívio. “O Local E O Global Na Afro-Bahia Contemporânea”, *Revista Brasileira De Ciências Sociais*. São Paulo V.10, N.29, Out, 1995;

_____ *Ritmos em Trânsito: sócio-antropológica da música baiana*. São Paulo e Salvador: Dynamis - Programa A Cor da Bahia, Projeto S.A.M.B.A, 1998;

SANTANA, Carlota de Sousa, GOTTSHALL e Mariely Cabral. *Centro da Cultura de Salvador*. Salvador: Edufba. 2006;

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. *Dança e Pluralidade Cultural: Corpo e Ancestralidade*. São Paulo: Revista Múltiplas Leituras, UNIMEP v.2, n. 1, p. 31- 38, jan. / jun. 2009;

SERPA, Ângelo. *Espaço Público na Cidade Contemporânea*, São Paulo: Contexto, 2007;

SILVA, Maria Palmira da. *Bloco Afro Ilê Aiyê, seu protestos e sua beleza – Um estudo psicossocial das minorias ativas na constituição da identidade negra na Bahia*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Programa de Pós- Graduação em

Educação, PUC-SP, 1995;

SILVA, Salomão Jovino da. *A polifonia do protesto negro : movimentos culturais e musicalidades negras urbanas - anos 70/80. Dissertação de Mestrado*, São Paulo: Programa de Pós-Graduação em História Social, PUC-SP, 2000.

SOUZA, Kelma F. Beltrão de. O Consumo do Espetáculo: reflexões iniciais sobre parafolclóricos de maracatu-nação ou de baque-virado”. In *UNIrevista - Vol. 1, n° 3, ISSN 1809-4651*. Recife: Faculdade Metropolitana/IPESU-PE, jul/2006;

THOMPSON, Edward P. *A Miseria da Teoria ou Um Planetário de Erros : uma crítica ao pensamento de Althusser* Rio de Janeiro: Zahar, 1981;

_____. *Costumes em Comum: estudo sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998;

THOMSON, Alister. “Reocompondo a Memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias”: in Revista *Projeto História*, nº15, São Paulo: Programa de Pós-Graduação em História Social, PUC-SP, 1997;

TINHORÃO, José Ramos. *História social da musica popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2005;

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Música é informação! Música e mídia a partir de alguns conceitos de Paul Zumthor*, Anais do V Congresso Latino- americano da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular, Associação Internacional para o Estudo da Música Popular/América Latina. Rio de Janeiro: jun/2004. <http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/actasautor2.html>;

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. *Salvador: transformações e permanências (1549-1999)*. Ilhéus-BA, Editora da UESC, 2002;

VILLAÇA, Flávio. “Espaço Intra-urbano no Brasil” São Paulo: Studio Nobel / FAPESP/ Lincoln Institute of Land Policy, 1998;

VERGER, Pierre. *Notas Sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África*. São Paulo: Edusp,

2000;

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo*.

Salvador: Editora Corrupio, 1981;

WILLIANS, Raymond. *Marxismo y Literatura*. Barcelona-ESP: Ediciones Península, 1980;

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à Poesia*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997;

_____ *Performance, Recepção, Literatura*. São Paulo: EDUC, 2000.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PARA O APRIMORAMENTO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

SIMONE ZUCULIN BONIFÁCIO

RESUMO

O objetivo desse estudo é ressaltar a importância da formação continuada em serviço para a constituição de novos saberes docentes e a consolidação e troca daqueles que foram adquiridos ao longo dos anos pelos professores, principalmente durante a sua atuação profissional, e como esse movimento formativo leva à reflexão ativa e transformadora das práticas pedagógicas que resulta em uma melhor atuação desses profissionais em sala de aula, contribuindo, assim, para a construção de uma escola mais presente e inclusiva. Os referenciais teóricos reforçam a necessidade da formação contínua para o aperfeiçoamento da atuação profissional docente e o papel do coordenador pedagógico como mediador desse processo formativo, de modo que as práticas educacionais se tornem mais inclusivas e o corpo docente tenha suas reais necessidades atendidas, visando o seu pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação contínua; Saberes docentes; Desenvolvimento escolar; Inclusão.

RESUME

The objective of this study is to emphasize the importance of in-service training for the constitution of new teaching knowledge and the consolidation and exchange of those acquired over the years by teachers, especially during their professional performance, and how this formative movement leads to active and transforming reflection of pedagogical practices that will results in a better performance of these professionals in the classroom, thus contributing to the construction of a more present and inclusive school. The theoretical references reinforce the need for continuous training to improve the teaching professional

performance and the role of the pedagogical coordinator as a mediator of this training process, so that educational practices become more inclusive and the student body has its real needs met, aiming at the its full development.

Keywords: Continuous training; Teaching knowledge; School development; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado, a escola não pode mais manter o seu caráter tradicionalista e conservador, que privilegia apenas o “ensinar”. A escola de hoje precisa romper com a crença de que é o professor quem domina o saber, e de que todos os *alunos* devem reproduzir no mesmo nível aquilo que lhes foi “transmitido”. O movimento atual da educação visa garantir a troca de saberes e experiências entre um professor mediador e um estudante autônomo e detentor de conhecimentos e saberes, privilegiando as aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos nos processos escolares. Sendo assim, como fazer com que a escola seja um espaço de trocas, que respeite e atenda à diversidade de uma sala de aula heterogênea, oferecendo aos estudantes uma educação presente e inclusiva, que vá ao encontro de suas reais necessidades?

Dados apontam o iminente fracasso das instituições públicas de ensino no Brasil. Em 2018, os estudantes brasileiros participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Students Assessment), o PISA, realizado a cada três anos pelos países membros e associados da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Um estudo comparativo dos resultados obtidos pelos 79 países participantes colocam o Brasil na 59ª posição no ranking geral da prova. Os participantes estão na faixa etária dos 15 anos, e precisam atestar seu domínio em leitura, matemática e ciências. Analisando mais profundamente, vemos que as notas isoladas das escolas particulares de elite do Brasil colocariam o país na 5ª posição em leitura no ranking mundial, na 30ª em matemática e na 12ª em ciências. Já os resultados isolados das escolas públicas deixariam o Brasil na 65ª posição em leitura, por exemplo. A diferença é gritante. A próxima edição da avaliação, que seria realizada em 2021, foi adiada para 2022, em virtude das dificuldades causadas pela pandemia da COVID-19.

Não obstante, a pesquisa Retratos da Sociedade Brasileira – Educação Básica, da Confederação Nacional da Indústria (CNI), realizada em 2017 em parceria com o movimento Todos Pela Educação, mostrou o grau de insatisfação do brasileiro com a educação pública no país. Cerca de 26% dos entrevistados considera o ensino no nível médio como ruim ou péssimo. Outro levantamento semelhante anterior a este foi realizado em 2013, e o percentual era de 15%. Também, caiu de 48% para 31% o percentual dos que consideram o ensino médio como ótimo ou bom. Entre os fatores citados como os mais agravantes para essa situação estão a má utilização dos recursos públicos, os baixos salários, a falta de professores e de investimento em ações para melhorar a formação docente.

Podemos constatar, portanto, que, diante da grande insatisfação da população em geral com a educação pública, dos seus resultados nada satisfatórios nas avaliações externas do PISA e da necessidade de se oferecer uma educação de qualidade para todos, o aumento do investimento em formação docente, que resulte em uma atuação mais qualificada desse profissional em sala de aula, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas do país.

O objetivo principal desse trabalho é auxiliar as escolas a organizarem uma estrutura pedagógica de formação continuada ativa e eficiente, orientando a transformação do modelo de escola atual para um modelo de escola presente e inclusiva, onde todos aprendam com equidade. Presente em dois sentidos: que esteja presente na vida dos estudantes e faça parte dela, como uma extensão de sua casa, um lugar acolhedor que dê sentido aos aprendizados e ao mundo que os cerca, sem que se tornem algo intangível para a sua vivência; também presente no sentido de atual, que acompanhe as inovações do tempo e da tecnologia, como tantas outras instituições que precisaram se reconstruir e inovar para harmonizar-se com os avanços de um mundo em ascensão. E inclusiva no sentido de atender a uma demanda de estudantes em toda sua diversidade, contemplando a heterogeneidade das classes atuais. Uma escola que olhe para cada estudante individualmente e se preocupe em atender a todas as suas necessidades e particularidades, no sentido de que todos aprendam. Os estudantes não podem ser mudados, a escola precisa se adaptar às novas demandas desses estudantes, que não são mais os mesmos de anos atrás.

Partindo do pressuposto de que o professor é o agente principal dessa transformação, já que é ele quem tem o contato direto com os estudantes, e quem vai agir efetivamente para

o seu aprendizado, é ele quem deve ser o foco principal para que as mudanças ocorram: na didática das aulas, nas metodologias de ensino e nos processos pedagógicos como um todo, desde o planejamento das aulas até o conteúdo abordado. Então, para que mudanças se tornem de fato efetivas dentro da realidade escolar, as práticas pedagógicas e a forma de ensinar precisam ser ressignificadas. O professor, ator principal dos processos pedagógicos, precisa aprender a ensinar, já que o conhecimento técnico do conteúdo curricular de sua disciplina por si só não garante uma atuação profissional de excelência.

Nesse sentido, é a formação continuada que pode garantir que os professores tenham contato com novas possibilidades de ensino, começando pela troca dos saberes acumulados com a prática da atividade docente, até novos aprendizados que surgem das necessidades diárias, do contato com os estudantes e professores e de novas demandas das mais recentes descobertas da ciência e da tecnologia.

Para dar conta da formação continuada nas escolas, adequada às necessidades de cada realidade, o coordenador pedagógico precisa estar atento a tudo isso, fazer o acompanhamento correto dos resultados das aprendizagens dos estudantes e das práticas pedagógicas dos professores, identificando as lacunas, levar esses dados para os momentos de formação e acompanhar os avanços obtidos, para averiguar se foram efetivos ou se são necessários ajustes na condução das formações.

Assim, a observação de sala de aula tem um caráter fundamental, pois é essa ação que possibilitará ao coordenador enxergar de que maneira a aprendizagem está se desenvolvendo na escola, para assim ter ferramentas para reorientar o processo quando necessário.

1. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

A formação contínua para os professores em exercício nas escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo acontece nas reuniões coletivas, conhecidas como ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – nas escolas estaduais, e JEIF – Jornada Especial Integral de Formação – nas escolas municipais da capital. Esses encontros ocorrem na própria escola, com a carga horária semanal de até 7 horas-aula (45 minutos cada hora-aula) nos ATPCs, para os professores da Rede Estadual de Ensino com jornada integral de 40 horas, e de 8 horas-aula na JEIF, para os professores da Rede Municipal de Ensino da capital sujeitos à jornada integral de 30 horas. Vale lembrar que as horas em formação

são remuneradas como horas de trabalho e a quantidade exata de horas em formação para cada professor depende de sua jornada, definida no início de cada ano letivo durante a atribuição de aulas.

A formação continuada em serviço é primordial para a constituição e consolidação dos saberes docentes. Para isso, deve-se estabelecer uma linha formativa que contemple a realidade e as necessidades de cada escola e corpo docente. Essa linha formativa precisa atender a uma demanda específica, que varia de acordo com a escola, o grupo de professores, os estudantes e a comunidade em que a escola está inserida.

Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico, como líder do processo formativo e formador de professores, implica em identificar essas necessidades, tanto de formação dos professores quanto na aprendizagem dos estudantes, e mobilizar o grupo em função de transformar tais necessidades em objetivos e metas comuns, favorecendo um esforço coletivo para que todos possam avançar.

Esse é o objetivo principal da escola: garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Os profissionais que atuam no espaço escolar precisam estar envolvidos para atingir esse objetivo. E o coordenador pedagógico, como membro da gestão escolar, é o responsável pela formação continuada do docente, que também deve estar a cargo de garantir o alcance das metas de aprendizagem dos estudantes.

Domingues (2014, p.15) destaca uma série de incumbências atribuídas ao coordenador pedagógico:

Responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa.

A formação continuada se distancia da formação inicial no sentido de que a universidade é um importante centro de pesquisa, mas está dissociada da realidade dos professores (TARDIF, 2014). A formação continuada chama a atenção para o fato de que a escola deve ser um espaço formativo para todos – estudantes, professores, gestores, funcionários e comunidade –, e é importante por diversos motivos: discussões acerca da realidade escolar, que levam o professor a conhecer a comunidade em que atua e adequar a sua metodologia de ensino às necessidades específicas daquele público-alvo; a troca de experiências, que possibilitam o compartilhamento de habilidades constituídas no exercício

da função docente e impulsionam as reflexões acerca da práxis educacional, já que o professor, ao longo de sua carreira, aprende a ensinar fazendo o seu trabalho; e para garantir a atualização profissional, já que o conhecimento não é algo estático e finito, o mundo está em constante progresso e o tempo todo precisamos nos adequar às novas realidades que as descobertas da ciência e o avanço da tecnologia nos impõe.

Diante do cenário atual de inclusão, as escolas têm formado salas de aula cada vez mais heterogêneas. Essa diversidade do corpo estudantil nos distancia do modelo de uma educação padrão, em que todos os estudantes precisam aprender as mesmas coisas e ao mesmo tempo. Essa verdade não se aplica somente àqueles estudantes com necessidades especiais, já que todas as desigualdades podem ser consideradas diversidade, muito embora estes ainda tenham que se submeter ao mesmo processo educacional que os demais, numa perspectiva já ultrapassada de “igualdade”, que segrega os estudantes em séries ou anos, e determina o que eles devem aprender de acordo com a sua idade. É preciso incorporar nas escolas o conceito de equidade, em que cada indivíduo tem as suas reais necessidades identificadas, para que a oferta esteja de acordo com essas necessidades.

As discussões acerca da realidade escolar nos momentos formativos têm essa função. Conhecer o público com o qual se está trabalhando, em um movimento que vai do macro (escola, comunidade, corpo estudantil) ao micro (cada um dos estudantes), é essencial para encontrar as ferramentas mais adequadas para cada caso. Nessa perspectiva, o professor que conhece bem a escola e seus alunos consegue ensinar de maneira mais significativa. Essa lógica vai na mesma direção de um médico que não pode receitar o mesmo medicamento para 30 pacientes com dor de barriga. O sintoma é o mesmo para todos, mas as causas da dor podem ser diversas. Portanto, é preciso examinar cada caso para identificar a causa da dor e só então receitar o remédio que cure o problema em si, ao invés de tratar somente o sintoma.

Conhecer a fundo os estudantes para os quais se ensina implica em identificar os saberes prévios que eles trazem sobre a disciplina, mas também o entendimento que eles têm sobre educação. De acordo com Freire (2019):

“pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos”.

Assim, as discussões e levantamentos apontados durante a formação continuada a

respeito da realidade escolar são de extrema valia para o professor planejar as suas ações desde o início do ano letivo, ou mesmo para encontrar melhores soluções para casos mais específicos de estudantes que requerem maior atenção, apoiados pelo grupo de professores.

Segundo Oliveira e Oliveira (2018, p. 16), formar para a inclusão e a troca de experiências são dois fatores que estão intimamente ligados e que valorizam o processo de formação continuada na escola, a partir do momento em que as discussões abarcadas são provenientes da realidade concreta da escola, e que permitem aos professores uma mediação formativa com pares mais experientes:

Ao pensarmos nessa direção, da práxis educacional, a formação no interior da escola deve ser valorizada, pois representa a possibilidade de discussões provenientes da realidade concreta da escola e do processo formativo dos professores [...] numa mediação formativa com pares mais experientes e que, realmente, impulsionem reflexões no pensar dos professores e os levem para esferas superiores de pensamento e ação escolar, numa perspectiva inclusiva. O pensar nas possibilidades pedagógicas, a partir da realidade concreta, vivida no dia a dia da escola, demarca um movimento essencial na relação educativa, o que pode permitir compreender os limites das circunstâncias históricas, mas, ao mesmo tempo, caminhos alternativos para o ensino na diversidade e, ao pensar novos caminhos, concretizar novas práticas nas relações de ensino e aprendizagem.

A troca de experiências que também ocorre durante os momentos de formação continuada propiciam o compartilhamento e o registro necessários para a consolidação dos saberes docentes. O professor, ao longo de sua prática profissional, a fim de realizar com primor as suas tarefas diárias em sala de aula e na escola, desenvolve saberes diversos, oriundos de sua experiência, da disciplina, do currículo, da formação profissional. Tardif (2014) refere-se a esses conhecimentos como *saberes docentes*. Dessa maneira, a escola deve ser vista como um local de ricas aprendizagens, onde novos saberes são produzidos, provenientes das relações dos professores com os alunos, com outros professores, com a gestão, com a comunidade escolar.

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre a sua atuação. (TARDIF, 2014, n.p, grifo do autor)

Nesse sentido, a formação continuada é um espaço privilegiado para a troca e compartilhamento dos saberes docentes constituídos na escola. O compartilhamento dos saberes constituídos pelos professores e que foram se acumulando ao longo dos anos pela sua prática profissional ocorridas durante os momentos de formação na escola são essenciais para a garantia de uma boa formação docente e, conseqüentemente, da aproximação ao modelo de escola presente e inclusiva.

2. CONCLUSÃO

Apesar de tudo, ainda existem alguns problemas para se atingir o ideal desejado para os momentos de formação continuada na escola. Muitos coordenadores encontram certa resistência de professores que não consideram a real importância da formação continuada para seu aprimoramento profissional e para um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico nas unidades de ensino. Esses professores ignoram a necessidade de atualização profissional, pois consideram seus conhecimentos didáticos a respeito da disciplina o suficiente para que os alunos aprendam. Alguns ainda podem estar descrentes de que seja possível a transformação da realidade escolar tal qual nós conhecemos hoje, diante da complexidade da essência dessas mudanças, ou acomodados a uma situação de falsa segurança imbricada à estabilidade dos cargos de carreira pública.

Muitos coordenadores e diretores despreparados também desconsideram a importância da formação continuada, deixando em segundo plano o seu caráter formativo para resultar em uma reunião meramente informativa, em que se discutem prazos, entregas e transmitem recados. Não que essas ações também não tenham a sua importância para o dia a dia da escola. Porém, não podemos desconsiderar o caráter formativo dessas reuniões, já que as informações legais, prazos e recados podem ser transmitidos por e-mail ou outros meios, como pelo livro de comunicados, reservando os momentos coletivos para aquilo que realmente pode transformar a realidade da escola que conhecemos hoje. Segundo Fusari (2007, p. 22, apud DOMINGUES, 2014, p. 104):

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será bem mais sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores pedagógicos [...], encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação.

A respeito dos resultados possíveis da formação continuada nas escolas, segundo André e Dias (2015, p. 72), “seu sucesso será tanto maior quanto mais convencido estiver o coordenador de sua importância e da necessidade de investir tempo e esforço em sua implementação”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; DIAS, Hildizina Norberto. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, *et al.* *Aprendizagem do adulto professor*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3dJJLLa>>. Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2MvgEGw>>. Acesso em 04 jun. 2021.

DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 61 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos. *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

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

A ARTE COMO INSTRUMENTO DE PROPAGAÇÃO DA FÉ: UMA ANÁLISE ENTRE DANÇA, COMUNICAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO.

ANDERSON AVELINO DA SILVA CUNHA

RESUMO

O intuito dessa pesquisa é entender o entrelaçamento entre dança, comunicação e evangelização. Para tanto foi realizado uma análise, sobre a atual conjuntura da dança nas igrejas evangélicas, o uso da arte (dança) como instrumento de evangelismo e como a Teoria Corpomídia pode auxiliar com eficácia na comunicação entre arte, intérprete e público. Dança esta que apenas na década de 90 volta a ter papel fundamental nos cultos evangélicos e posteriormente passa a fazer parte dos evangelismos realizados pelas igrejas como forma de difundir o cristianismo protestante no Brasil. A Teoria Corpomídia nesta pesquisa é utilizada como ponto chave para explicar a utilização da arte como corpo comunicador, já que tudo o que é visto como comunicador passa a ser chamado de corpo.

Palavras-chave: dança, comunicação, evangelização, Corpomídia.

INTRODUÇÃO

A Cultura Gospel é um termo utilizado pela pesquisadora Cunha (2004) que define essa cultura como um “modo de vida” dos evangélicos protestantes da atualidade, desde o início na década de 90.

A partir daí, a dança nas igrejas de movimento Neopentecostal passa a ter um espaço fundamental, tanto na adoração quanto na evangelização, ou seja, na aproximação das pessoas a Deus e na propagação dos evangelhos, livros contidos no Novo Testamento da Bíblia Sagrada que contam a história e trajetória de Jesus na terra.

Essa pesquisa objetivou criar uma discussão em torno da arte (dança), como instrumento de evangelização e verificar como se dá essa comunicação entre intérprete e público.

Com o crescimento da dança nas igrejas e sua utilidade no auxílio de propagação

da fé cristã, nota-se que em suma maioria os grupos de dança são utilizados com essa finalidade, mas não compreendem de fato o quanto a arte pode ser primordial enquanto instrumento de comunicação. Como membro de igreja evangélica e ex - bailarino de grupos de dança de igrejas, percebo que essa abordagem e compreensão é extremamente necessária para tornar a sua utilização ainda mais eficaz.

A importância desse estudo está na discussão em torno da utilidade plural da arte como forma de comunicação. Pluralidade esta que abrange a dança não apenas no campo da arte, mas também na visão do Corpomídia, assim como explica Salles (2015, p.6) “quando um corpo comunica algo, ele comunica aquilo que está em si, por isso, Corpomídia”. Segundo Katz E Greiner (2015, p. 246). “Corpo é um sinônimo para Corpomídia, o que enfatiza a existência de um corpo não pronto, onde as transformações ocorrem dentro desse corpo”.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Marconi e Lakatos (2006) se caracteriza como um apanhado de estudos já realizados, que forneceram informações relevantes para a discussão do tema. A revisão de literatura foi feita por meio de artigos, dissertações, teses e livros.

Esse estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (2006) tal tipo de pesquisa busca dados em estudos já realizados, que abordem os temas percorridos na pesquisa.

A revisão de literatura conta com materiais datados de 2004 até 2019, possibilitando assim uma pesquisa de abrangência mais atualizada.

As versões bíblicas utilizadas para a pesquisa foram as de Jimmy Swaggart e João Ferreira de Almeida, ambas com suas versões e traduções particulares de ambos os autores.

REVISÃO DE LITERATURA

Entendendo os termos.

Para os propósitos deste artigo é necessário a definição de alguns termos que aparecerão durante todo o texto. Pentecostal e Neopentecostal serão extremamente

utilizados nesta pesquisa, assim como Cultura Gospel, música gospel e dança cristã, por isso definir cada termo torna-se importante para facilitar a compreensão dos leitores.

O nome Pentecostal vem do termo utilizado no livro de Atos dos Apóstolos 2:1 que conta a história do dia de Pentecostes, "E, cumprindo-se o dia de Pentecostes, estavam todos reunidos no mesmo lugar;" (SWAGGART, 2014, p.1964). O pentecostalismo, nasceu no Brasil entre 1910 e 1911 com missionários oriundos da América do Norte.

As principais características desse movimento são as mensagens bíblicas transmitidas com fácil entendimento e mais diretas aos problemas vividos pelas comunidades.

O movimento Neopentecostal, que teve seu início em 1970 com a igreja Universal do Reino de Deus, e é classificado principalmente pela defesa da teologia da prosperidade que acredita que ser abençoado por Deus é o mesmo que ter prosperidade financeira ou bênçãos materiais. (VELIQ, 2018)

Por Cultura Gospel, entende-se uma nova forma de ser evangélico, que tem como alicerce: música, mídia, consumo e entretenimento (CUNHA, 2004). Salles (2015), corrobora, mas não cita mídia como um dos aspectos.

Ainda segundo Cunha (2004) e Salles (2015), essa cultura sofreu influência da globalização por causa das referências de novas tecnologias, o alto consumo e o crescimento do culto ao corpo nas igrejas de cunho Neopentecostal.

Músicas gospel são canções religiosas do meio evangélico que, com a difusão das igrejas neopentecostais se diversificaram e ritmos, que até então eram discriminados nas igrejas pentecostais, passaram a ter aceitação. Entre elas estão: o samba, o axé, o reggae, o rock, entre outras.

Dança Cristã é o nome dado as danças realizadas em cultos de adoração e evangelismo das igrejas que professam fé em Jesus Cristo (MATOS, 2014).

Quando se fala em dança nas igrejas, dois personagens são logo citados como peça fundamental: Miriã e Davi, vistos como ícones na dança e adoração. Ambos utilizavam a dança para adorar e agradecer ao Senhor, como pode ser lido em Êxodo (15:20-21), na versão de Swaggart (2014, p. 137 e 542) :

20 - Então Miriã a profetiza, irmã de Arão, tomou um pandeiro em sua mão, e todas

as mulheres saíram atrás dela com pandeiros e danças.

21 - E Miriã lhes respondia: cantai ao Senhor; porque em extremo se engrandeceu, lançando no mar o cavalo com o seu cavaleiro. (SWAGGART, 2014: p.137)

E II Samuel (6:14-15) :

14 – E Davi com todas as suas forças saltava diante do Senhor, e Davi estava cingido de um éfode de linho. – Assim Davi e toda a Casa de Israel levavam a Arca de Senhor com júbilo e som de trombetas.

A Bíblia foi escrita originalmente em duas línguas no hebraico e no aramaico, portando há diferentes traduções de algumas palavras como no caso do versículo 14 de II Samuel 6 que a palavra saltava vem da palavra *Karar* que significa dançar, girar, exultar, saltar e correr, neste contexto a palavra saltar está totalmente ligada ao ato de dançar. (HANDTKE, 2012).

Com o passar dos tempos o cristianismo e o que entendemos por igrejas evangélicas sofreram grandes modificações, nos últimos tempos tem se percebido um crescimento exponencial de evangélicos no mundo, podemos atribuir isso a essas modificações e modernizações por qual a igreja passou e tem passado.

A dança no contexto Cristão Protestante

A dança foi banida da maioria das igrejas protestantes por ter sido associada à adoração pagã, pois era geralmente ligada às orgias alcóolicas ou prostituição. Handtke (2012) utiliza o termo falsa divindade para se referir a outros deuses que não seja o Deus dos cristãos; dessa forma, para evitar qualquer tipo de ligação, cristãos em geral foram ensinados a evitar todo tipo de dança.

Cunha (2004, p.208), apresenta uma teoria diferente da apresentada anteriormente, e cita como referência a obra de Rubem Alves (*Protestantismo e Repressão*), na qual ele indica que a aversão à dança originou-se da moralidade sexual construída pelo grupo cristão protestante, considera a dança pecado e em um relato de um pastor anônimo que, considerou ser impossível um homem dançar com uma mulher sem que sua libido sexual

se aflore.

Portanto, na interpretação protestante brasileira, partilhada por todas as igrejas do protestantismo histórico de missão, a dança seria uma versão simbólica do ato sexual: praticá-la seria ceder à tentação que perverte o corpo do crente. (CUNHA, 2004, p.208)

Independente de qual seja a verdadeira história, encontramos semelhanças em ambos os textos, pois a dança era vista pelos cristãos mais antigos como algo sexual e não como um ato de adoração ou arte.

No decorrer dos anos, muitas igrejas têm compreendido a importância da dança, assim como expõe Handtke (2012, p.33).

A restauração da dança como forma legítima de adoração no Corpo de Cristo vem crescendo a cada ano à medida que o povo de Deus tem adquirido entendimento das tradições hebraicas e suas expressões litúrgicas.

O autor ainda afirma que “para os judeus, a dança sempre foi uma oração acompanhada por música, cânticos ou bater de tambores” (p.33).

Com a Cultura Gospel em ascensão, a dança volta a fazer parte dos cultos, justificada no papel de adoração, na prestação de louvor a Deus. Mas ainda assim, muitos religiosos conservadores, apoiados no princípio de marketing não utilizam a nomenclatura dança, mas a substituem por coreografia, segundo Cunha (2004). Em algumas igrejas, essas coreografias também são chamadas gestos, que são movimentos que tentam interpretar as letras das músicas, com gestuais semelhantes às palavras cantadas. Os grupos de gesto (nome dado pelas igrejas, para os grupos que exercem o uso dessa forma de dançar), utilizam em sua soma maioria apenas os membros superiores, servindo apenas os membros inferiores para locomoção (frente, traz, direita e esquerda).

Com esse caminho aberto pelas igrejas neopentecostais, as igrejas pentecostais também passaram a aderir à dança em suas congregações, desde que sejam realizadas nos espaços religiosos e apenas com música gospel. Foi assim que surgiram grandes

grupos e companhias de dança do seguimento cristão, hoje no Brasil temos o maior festival de dança cristã da América Latina o Festival Abba Dance, que já reuniu mais de cento e oitenta grupos na competição. (SALLES, 2015).

A dança cristã é dividida primordialmente em duas formas: a mais **convencional**, por meio de **coreografias**, que é a arte de compor movimentações corporais e formas e que geralmente estão ligados a uma determinada técnica de dança, podendo ser solo ou grupal e a **dança espontânea** ou **dança de adoração** (que é a mesma de acordo com Vieira (2009)), defendida como a mais pura forma de se adorar ao Senhor (que também chamada de dança espontânea, porque é o momento em que o dançarino se utiliza de sua livre expressão) que, de acordo com Vieira (2009), dá ao dançarino a oportunidade de expressar a Deus aquilo que se sente. Assim, compreende-se melhor o que diz Handtke (2012: p.105).

Algo lindo acontece entre o seu espírito e o dEle quando você se rende a dança de adoração...

Tudo é feito de acordo com o que eles sentem que o senhor está revelando aos seus corações pelo Espírito Santo.

Por muitos anos o Senhor tem me ensinado como me aproximar dEle na dança de adoração. Tenho experimentado em meu espírito alguns dos toques mais penetrantes, intensos e sérios que têm o poder de transformar vidas.

Dança e Comunicação

Quando abordamos arte e comunicação, um dos pontos mais abrangentes é o da Teoria Corpomídia de Katz e Greiner (2012) e (2015) que estuda e discute os elementos (corpo) utilizados para comunicar: Luzes, símbolos, objetos, roupas, pessoas e etc. Para corroborar com esse tema vale utilizar a visão de Salles (2015) e Mendonça (2010), pois todas ratificam essa teoria.

Advogando a respeito de Corpomídia, logo se pensa no corpo humano, mas as pesquisadoras trazem a defesa de que esse corpo é tudo aquilo que transmite comunicação, não apenas o ser humano, e sim tudo que pode transmitir texto ou compreensão mesmo sem fala, seja por meio de ser animado ou inanimado. Nesse caso, tudo o que comunica passa a ser chamado de corpo, sendo assim, esse corpo é mídia de se mesmo e por isso Corpomídia (KATZ E GREINER, 2015).

A partir disso, e com base nos livros, “Guia prático para equipes de dança” de Matos (2014) e “Adorando ao Senhor na dança” de Handtke (2012), percebe-se que a dança no

contexto cristão, mesmo sem a defesa da teoria Corpomídia, faz uso de corpos (símbolos / signos) em coreografias para compor a rede de comunicação entre bailarinos e público. Matos (2014) explica que “Aplicar esses símbolos à dança é a tentativa de ajudar os movimentos em sua expressividade, e tornar mais claro a mensagem” (p.108).

Para ilustrar melhor essa rede de comunicação entre bailarino e público, os autores apresentam os símbolos, cores e significados utilizados nas danças cristãs.

Símbolos:

Manto – Poder e Espiritualidade. Coroa –

Justiça, vida e autoridade. Altar – Lugar de sacrifício.

Água – Vida, batismo.

Águia – Deus, força e símbolo do cristão.

Âncora – Esperança cristã em Jesus e segurança. Arco – Ciclo e aliança.

Árvore – Força, consagração, benção, luto, lamento e crescimento.

Bandeira – países, importância social, honra e poder.

Bastão - Disciplina, correção e direção. Bola – Medo, desejo e pecado.

Cabelos Brancos – Jesus, antiguidade de Cristo, dignidade, santidade imaculada e eternidade.

Cajado – Proteção pastoral. Cálice – alegria e julgamento.

Velas e candelários - Luz para a humanidade. Capacete – Proteção para a mente.

Cesta – provisão divina. Cinto – Autoridade.

Cinzas de carvão – Arrependimento e vergonha.

Cordão vermelho – Expição e sacrifício de Jesus na cruz.

Cordeiro – Jesus.

Corrente – Ligação do homem ao diabo, escuridão e escravidão. Cruz –

Morte e salvação.

Espada – Bíblia.

Estandarte – elevação de um padrão, modelo, igreja de Cristo.

Estrela – Jesus, anjos, pessoas que evangelizam e pastores. Faixa

nas mãos – Sangue de Jesus e cura.

Ferro – Julgamento.

Flecha – Sofrimento e convicção.

Fogo – Direção, vontade, Espírito Santo, purificação e limpeza. Foice –

Colheita e palavra de Deus.

Cores:

Preto – Morte, esconderijo, pecado, luto e humilhação. Azul –

Celestial, Espírito Santo e revelação divina.

Cores metalizadas (cobre e bronze) – Julgamento.

Dourado – Divindade e fogo refinado.

Verde – Florescimento, nova vida, vida eterna, renovo, vigor e prosperidade. Laranja –

Louvor.

Rosa – relacionamento correto e igreja. Roxo –

realeza e majestade.

Vermelho – sangue, pecado, sacrifício e fogo consumidor. Prata –

redenção e palavra de Deus.

Amarelo – Glória de Deus.

Branco – Pureza, santidade, justiça e triunfo.

Entre tantos outros objetos e cores que podem ser utilizados, como símbolo/signos

de comunicação. Ainda segundo as autoras, todos os objetos e cores têm correlação com passagens bíblicas “Cordeiro (Jo 1:29)”. (MATOS, 2014, p.109).

Pode-se dizer que a metáfora é um importante elemento para a comunicação (Kart e Greiner, 2015), e o que a igreja cristã protestante faz nos dias de hoje é se utilizar dessa figura de linguagem, ressignificando símbolos em sua comunicação evangelizadora através da arte.

Analisando todo contexto comunicacional, surge a dúvida: todos os públicos que irão assistir uma apresentação de dança entenderão todos os significados dos signos apresentados? Talvez não, e é aí que se aplica o que diz Gasparini e Katz (2013, p. 53) “sempre acontece comunicação, mesmo quando o espectador não entende o que vê”. Segundo os pesquisadores existe algo chamado de “vontade comunicativa”, na qual o público busca entendimento nas formas de comunicação da dança, assim como com a linguagem verbal.

A dança precisa ser pensada em todos os âmbitos, pois segundo Katz e Greiner (2015) todo o contexto do “onde” ocorre, não tem um posicionamento passivo na comunicação, “pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão”. (p.7)

A comunicação está ligada a dois movimentos, o de ingerir e excretar ou inspirar e expirar. A rede comunicacional acontece nesse meio, entre si mesmo, o outro e assim por diante. É esse “movimento que faz do corpo um Corpomídia” (2015, p.10).

Segundo Corradini (2010), o corpo comunicador não é visto apenas como receptor ou abrigador de informações, mas como um instrumento de fluência, processando e transformando as informações que entram e saem não descartando as informações já existentes no ambiente em que está inserido.

Dança e evangelização.

Como já descrito anteriormente, o ato de evangelizar ou de evangelização é a divulgação da história de Jesus Cristo contida nos livros denominados como evangelhos (Mateus, Marcos, Tiago e João). SWAGGART (2014).

Essa pesquisa parte do pensamento de como a arte (dança) pode auxiliar nesse serviço desenvolvido pelas igrejas cristãs evangélicas? As igrejas precisam de pontes de contato para alcançar com eficiência as pessoas (Lopes, 2018), pontes estas que podem

estar ligadas ao conhecimento do público alvo, ao gosto musical ou até mesmo à crença das pessoas que desejam evangelizar.

Dessa forma é compreensivo que a dança seja um dos artifícios utilizados para a propagação dos evangelhos, já que a arte é algo sensível e que vai de encontro às necessidades das pessoas e que sua comunicação atua tão profundo que chega ao coração, respondendo de forma direta. Noland (2009)

Quando se trata de dança como forma de evangelização, Noland (2009: 23) diz: “quando adoramos isso faz com que muitos se voltem para Cristo”, é como se dissesse que quando se dança também se evangeliza.

O autor ainda mostra que a dança, assim como as demais artes, é facilitadora na hora de evangelizar, já que elas mexem com o emocional das pessoas, dessa maneira os bailarinos devem se utilizar de tal arte como artifício para pregar o evangelho cristão. Assim como corrobora Rodrigues (2014, p. 67)

A dança na igreja evangélica surge como possibilidade de evangelizar, de fazer a mensagem de Jesus conhecida pelo mundo... Como forma de evangelismo os grupos de dança evangélicos se apresentam nas ruas, praças, presídios, orfanatos... Lugares onde exista um aglomerado de pessoas.

De acordo com Handtke (2012), adorar a Jesus Cristo com dança é uma apresentação visual de adoração e, dessa forma, torna-se um testemunho visível do evangelho; assim, quando se adora, também se evangeliza.

Tudo isso mostra que a arte, é eficaz no propósito em que for utilizada.

A dança é uma das formas mais poderosas de expressão que temos como corpo de Cristo e, quando compreendida corretamente e usada de forma correta, resultará em um maior comprometimento ao senhorio de Cristo e em uma expansão de Seu reino nesse mundo. É através das artes visuais, como da música, do teatro e da dança que a igreja pode deixar impressões duradouras e impactar nosso mundo.

As pessoas irão prestar atenção quando os cristãos estiverem cantando, bradando, pulando, saltando e dançando para o Senhor. (HANDTKE, 2012: 15 e 16)

Assim como expôs Handtke (2012), a arte tem o poder de expandir o reino de Deus na Terra; ou seja, a dança assim como as outras artes tem o poder de impactar pessoas e, no caso do evangelismo, conquistar novos adeptos para a religião Cristã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dança, comunicação e evangelização são três termos distintos, mas que combinados podem nos ajudar a compreender a inserção da dança nas igrejas.

A arte associada ao cristianismo em suma maioria vista por anos como algo pecaminoso, hoje é utilizada como fonte de propagação da fé cristã. De forma consciente ou inconsciente unida à Teoria Corpomídia a união desses três temas Dança, Comunicação e Evangelização, mostra como a arte pode ser eficaz no ato de comunicar.

A arte é composta por metáforas que auxiliam na comunicação entre artista, obra e apreciador, pois para as igrejas a utilização de figuras de linguagem além de comum é algo extremamente necessário, pois o simbolismo faz parte desde os tempos remoto dos textos bíblicos como no caso do pão e vinho que representam o corpo e o sangue de Jesus.

O intuito da igreja de se utilizar a dança como instrumento de comunicação é fazer-se vista, já que a arte é algo que chama a atenção das pessoas pelo seu “virtuosismo” que faz referência a quantidade de saltos e giros contidos nas coreografias da atualidade, e como isso torna mais atraente a evangelização fazendo com que muitas pessoas parem para assistir.

O corpo comunicador não é apenas um instrumento que recebe e guarda informações, mas, um corpo que modifica as informações que nele entram e saem, sem descartar as já existentes no ambiente onde está inserido, tudo isso, em fluência, torna este corpo mídia de si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, João Ferreira. **Bíblia Shedd**. 2 ed. revista e atualizada. Barueri. SBB. 2011.

CORRADINI, Sandra (2010). **Dramaturgia na dança: Uma perspectiva coevolutiva entre dança e teatro**. (Dissertação) Universidade Federal da Bahia Escola de Dança Programa de Pós-Graduação em Dança

CUNHA, Magali do Nascimento (2004). **Vinho novo em odres velhos. Um olhar comunicacional sobre a explosão gospel no cenário religioso evangélico no Brasil.**

(Doutorado) São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27134/tde-29062007-153429/>. Acessado em 06 de dezembro de 2018.

GASPARINI, Igor e KATZ, Helena. **A comunicação entre dança e público: o papel do coreógrafo na construção da relação obra-espectador.** Salvador. 2013

HANDTKE, Reneé M. **Adorando ao Senhor na dança.** 2 ed. Belo Horizonte. Profetas da dança. 2012.

KATZ, Helena e Greiner, Christine. **Visualidade e imunização: O Inframince do Ver/ouvir a dança.** Artigo apresentado nos ANAIS DO II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA Comitê Dança e(m) Política. 2012. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz31343141580.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2019.

KATZ, Helena e Greiner, Christine. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo.** São Paulo. 2015. Disponível em: http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/237/Christine%20Greiner%20y%20Helena%20Katz.%20Por%20uma%20teoria%20do%20corpomidia.pdf. Acesso em 14 de Junho de 2019.

LIMA, Ana Carolina Ferreira. **O Ballet Clássico e a evolução através do tempo.** 2019. Disponível em: <https://petitedanse.com.br/ballet-classico-evolucao-atraves-do-tempo/> acessado em 12 de Agosto de 2019.

LOPES, Hernandes Dias. **Paulo o maior líder do cristianismo.** São Paulo. Hagnos. 1 ed. 6 reimpressão. 2018.

MATOS, Gisela. **Quando Deus me pediu as sapatilhas.** Contagem. Profetas da Dança. 3 ed. 2012.

MATOS, Gisela. **Guia prático para equipes de dança.** Contagem. Profetas da Dança. 4 ed. 2014.

MENDONÇA, Ariella Alvarenga Bersan Dornellas de. **A dança sob o olhar da comunicação: uma análise do espetáculo “geraldas e avencas” do grupo “1º ato”.** O Mosaico – Rev. Pesquisa em Artes/FAP, Curitiba, n.3, p.1-19, jan./junho. 2010.

NOLAND, Rory. **O Coração do Artista: Construindo o caráter do artista cristão**. São Paulo. W4 Editora. 2009.

RODRIGUES, Renato Gonçalves (2014). **A Dança no Movimento Evangélico no Brasil**. (Dissertação) Brasília: Instituto de Arte, Universidade de Brasília. Disponível em: repositorio.unb.br/bitstream/10482/16597/1/2014_RenatoGoncalvesRodrigues.pdf. Acessado em 14 de Junho de 2019.

SALLES, Paula. **Corpo e Dança novas estratégias de comunicação do discurso cristão protestante**. Artigo apresentado na X Conferência Brasileira de Comunicação Eclesial Universidade Paulista da Universidade Metodista. São Paulo. 2015. Disponível em: <https://portal.metodista.br/eclesiocom/edicoes-antteriores/2015/anais/corpo-e-danca-novas-estrategias-de-comunicacao-do-discurso-cristao-protestante>. Acessado em: 06 de Dezembro de 2018.

SWAGGART, Jimmy. **Bíblia de estudo do Expositor**. EUA. Ministério Jimmy Swaggart. 2014.

WEIL, Pierre e TOMPAKOW, Roland. **O Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. Petrópolis. Vozes. 74 ed. 2015.

VELIQ, Fabricio. **Movimento Pentecostal e Neopentecostal: diferenças e semelhanças**. Disponível em: <https://www.ofm.org.br/artigo/movimento-pentecostal-e-neopentecostal-diferencas-e-semelhancas-18052018-090735>. Acesso em 10 de Dezembro de 2018.

VIEIRA, Eder. **Dançando com Propósitos**. São Paulo. Oxigênio Books. 2009.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANEIDE DOS SANTOS JERONIMO

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, destacando-os como instrumentos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Analisa-se o brincar como direito garantido por legislações nacionais e internacionais, bem como sua relevância para os aspectos cognitivo, motor, social e emocional. Além disso, apresentam-se os principais tipos de jogos e brincadeiras e o papel do professor como mediador das práticas lúdicas. Conclui-se que o brincar deve ser reconhecido como eixo estruturante da prática pedagógica, contribuindo para a formação integral e cidadã das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos; Brincadeiras; Desenvolvimento Infantil.

Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, destinada às crianças de zero a cinco anos, e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a finalidade dessa etapa é promover o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social em complementação à ação da Família e da comunidade. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras se apresentam como práticas fundamentais, uma vez que o brincar é a forma mais natural e significativa de aprendizagem para a criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a centralidade do brincar ao apontar que este deve estar presente em todas as experiências educativas, valorizando a imaginação, a curiosidade e a exploração (BRASIL, 2017). Assim, o presente artigo busca analisar o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, evidenciando seus benefícios, modalidades e a função do professor como mediador, além de refletir sobre o brincar como direito da criança.

O Brincar como Direito da Criança

O brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um direito reconhecido mundialmente. A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) estabelece o lazer e o brincar como elementos fundamentais para o bem-estar infantil. No Brasil, esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e na BNCC (2017).

Piaget (1975) destaca que o brincar é essencial para a construção do conhecimento, pois possibilita à criança assimilar a realidade e, ao mesmo tempo, transformá-la de acordo com sua compreensão. Já Vygotsky (1991) enfatiza que o brincar tem papel central na formação das funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória e a imaginação. Assim, brincar não é perda de tempo, mas sim investimento no desenvolvimento integral da criança. Quando a escola valoriza o brincar, está contribuindo para a formação de sujeitos criativos, críticos e capazes de interagir socialmente.

Benefícios dos Jogos e Brincadeiras

Os jogos e brincadeiras proporcionam múltiplos benefícios para o desenvolvimento infantil.

Desenvolvimento Cognitivo: Durante os jogos, a criança desenvolve o raciocínio lógico, a concentração e a resolução de problemas. Jogos de memória, quebra-cabeça e jogos simbólicos estimulam a criatividade, a capacidade de planejar e de tomar decisões.

Desenvolvimento Motor: Brincadeiras que envolvem movimento como correr, pular corda e dançar favorecem a coordenação motora ampla, o equilíbrio e a noção de espaço. Já atividades como montar blocos ou desenhar auxiliam na coordenação motora fina.

Desenvolvimento Social: O brincar em grupo ensina a lidar com regras, a compartilhar, a esperar a vez e a cooperar. Isso fortalece valores importantes para a convivência social, como solidariedade, respeito e empatia.

Desenvolvimento Emocional: Ao brincar, a criança elabora seus sentimentos e aprende a lidar com frustrações e conquistas. Brincadeiras de faz de conta, por exemplo, permitem que expressem emoções, medos e desejos, favorecendo o autoconhecimento e a autoestima.

Tipos de Jogos e Brincadeiras

Na prática pedagógica da Educação Infantil, é importante diversificar os jogos e brincadeiras, contemplando diferentes áreas de desenvolvimento: Brincadeiras tradicionais: amarelinha, esconde-esconde, roda-roda.

Resgatam a cultura popular e fortalecem vínculos intergeracionais, jogos simbólicos: casinha, escola, surpemedado. Desenvolvem a imaginação e a capacidade de se colocar no lugar do outro

Jogos de regras: dominó, memória, jogos cooperativos. Estimulam a disciplina, a paciência e o pensamento estratégico.

Brincadeiras de movimento: circuitos motores, corridas, dança. Favorecem o desenvolvimento físico e a interação em grupo. Brincadeiras cantadas: músicas, parlendas, jogos de roda, promovem o desenvolvimento da linguagem e do ritmo. Essa diversidade enriquece a experiência da criança e amplia suas possibilidades de aprendizagem.

O Papel do Professor

O professor é um mediador essencial no processo de ensino-aprendizagem por meio do brincar. Cabe a ele planejar atividades que sejam significativas, inclusivas e adequadas à faixa etária. Kishimoto (1994) defende que o educador deve ir além da simples disponibilização de brinquedos, promovendo situações que estimulem a exploração, a criatividade e a interação social. Além disso, o professor deve observar o comportamento das crianças durante o brincar, pois esse momento revela muito sobre suas necessidades, interesses e avanços no desenvolvimento. Dessa forma, o brincar também se torna um instrumento de avaliação pedagógica.

Jogos e Brincadeiras nas Práticas Pedagógicas Contemporâneas

Na atualidade, os debates sobre metodologias ativas e aprendizagem significativa reforçam ainda mais a importância dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar. Ao invés de práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, a Educação Infantil deve priorizar experiências lúdicas que despertem o interesse da criança e deem Sentido ao aprendizado. De acordo com estudos de Kishimoto (1996), o jogo deve ser compreendido como atividade

cultural, que integra elementos da realidade social da criança e permite a construção de significados. Nesse sentido, cabe ao professor buscar estratégias que conectem o brincar às situações de aprendizagem, como o uso de jogos matemáticos, brincadeiras de linguagem e circuitos motores que estimulem a curiosidade científica.

Por exemplo, ao brincar de mercado, as crianças podem aprender noções de contagem, trocas e organização espacial; nas rodas de cantigas, desenvolvem a linguagem oral, a musicalidade e o senso rítmico; já nas atividades de construção com blocos, exercitam habilidades de planejamento, cooperação e coordenação motora fina.

Outro ponto relevante é a utilização de tecnologias digitais de forma equilibrada. Jogos educativos digitais, quando bem mediados pelo professor, podem enriquecer o processo de aprendizagem, possibilitando novas interações e ampliando os repertórios culturais da criança. No entanto, é essencial que essa prática não substitua o brincar livre, que continua sendo insubstituível para o desenvolvimento infantil. Portanto, compreender os jogos e brincadeiras como práticas pedagógicas contemporâneas significa reconhecer seu papel não apenas como recurso auxiliar, mas como fundamento central da Educação Infantil.

Conclusão

Os jogos e brincadeiras são recursos indispensáveis na Educação Infantil, pois favorecem o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, motor, social e emocional. Além de proporcionarem prazer e diversão, são meios pelos quais as crianças aprendem de forma natural e significativa.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino e os professores valorizem o brincar como eixo central da prática pedagógica. Reconhecer o valor dos jogos e brincadeiras é reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de aprender, interagir e construir conhecimentos de maneira lúdica e prazerosa.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 1989.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

MARIA ANGELICA FERNANDES¹⁰

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir os principais desafios e possibilidades da Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se da compreensão de que o ensino da Matemática vai além da simples transmissão de cálculos e algoritmos, sendo fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da formação cidadã. A metodologia adotada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de autores nacionais que abordam o tema, com enfoque nos aspectos pedagógicos, cognitivos e socioculturais que envolvem o ensino da Matemática. Conclui-se que é imprescindível uma formação docente consistente, o uso de metodologias ativas e a contextualização do conhecimento matemático para promover uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática; Anos Iniciais; Ensino Fundamental; Formação Docente; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A Matemática está presente em diversas situações do cotidiano, desde atividades simples, como fazer compras ou medir ingredientes, até tarefas complexas, como análise de dados e planejamento financeiro. No contexto escolar, o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, lógicas e críticas, fundamentais para a formação de cidadãos autônomos e conscientes.

Historicamente, o ensino da Matemática foi centrado na memorização e na repetição de procedimentos, o que, em muitos casos, dificultou o engajamento dos alunos e limitou a compreensão de conceitos fundamentais. Além disso, a falta de recursos didáticos, a escassa formação específica dos professores e a descontextualização do conteúdo são obstáculos recorrentes que impactam diretamente a aprendizagem.

Este trabalho busca refletir sobre os desafios e possibilidades do ensino de

¹⁰ Graduação em Pedagogia pela Universidade São Camilo (2006); Pós – graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e Matemática nas séries Iniciais, pela Faculdade Unida de São Paulo – FAUSP (2023); Professor(a) de Ensino Fundamental I na EMEF Prof.^a Julieta Terlizzi Bindo

Matemática nos anos iniciais, apresentando estratégias metodológicas e pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa. Além disso, propõe-se evidenciar a importância da formação docente, da interdisciplinaridade e do uso de espaços escolares e comunitários como instrumentos de ensino.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Ensinar Matemática nos anos iniciais exige uma abordagem pedagógica que valorize o conhecimento prévio do aluno, respeite seu ritmo de aprendizagem e promova a resolução de problemas e a reflexão crítica. Segundo Lorenzato (2006), o aluno deve compreender o que está fazendo e o porquê, evitando a simples memorização de procedimentos mecânicos.

Entre os desafios enfrentados, destaca-se a formação docente. Muitos professores não recebem preparação suficiente para ensinar Matemática de maneira lúdica, significativa e contextualizada. Ponte (2012) enfatiza que a formação deve combinar domínio profundo da Matemática com estratégias pedagógicas aplicáveis à realidade da sala de aula.

Outro desafio é a resistência às metodologias inovadoras. Muitas escolas ainda utilizam modelos tradicionais, centrados em exposições teóricas e exercícios repetitivos. Em contrapartida, Passos (2012) e Smole e Diniz (2002) defendem metodologias ativas, incluindo jogos, materiais manipuláveis, tecnologias digitais e situações-problema, que incentivam o aluno a pensar e construir seu próprio conhecimento.

A BNCC (2017) reforça a importância de desenvolver o pensamento matemático desde os primeiros anos, destacando habilidades como resolução de problemas, argumentação lógica, comunicação e representação. A valorização das experiências prévias dos alunos, a interdisciplinaridade e o trabalho com projetos conectados ao cotidiano são estratégias fundamentais para uma aprendizagem significativa.

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Além de metodologias e formação docente, a aprendizagem da Matemática enfrenta barreiras emocionais e sociais. A ansiedade matemática, a percepção de dificuldade e a influência familiar podem afetar o desempenho e a motivação dos alunos. Para minimizar esses impactos, é fundamental criar um ambiente escolar acolhedor, onde o erro seja tratado como oportunidade de aprendizagem e o esforço individual seja reconhecido.

Exemplo prático: Ao trabalhar o conceito de adição e subtração, um professor pode propor um jogo de “loja de brinquedos”, em que os alunos utilizam moedas fictícias para comprar e vender itens, incentivando a compreensão prática dos números e operações, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sociais, como cooperação e negociação.

METODOLOGIAS INOVADORAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Diversas estratégias podem tornar o ensino da Matemática mais significativo:

1. **Jogos educativos:** Dominós de números, quebra-cabeças matemáticos e bingo de operações estimulam o raciocínio lógico e tornam o aprendizado divertido.
2. **Projetos interdisciplinares:** Integrar Matemática com Ciências, Geografia e Artes permite que os alunos percebam a aplicação prática dos conceitos. Por exemplo, calcular áreas e perímetros em projetos de desenho de jardins ou maquetes.
3. **Tecnologias digitais:** Softwares educativos, aplicativos de simulação e vídeos interativos auxiliam na visualização de conceitos abstratos.
4. **Laboratórios e experimentação:** Explorar materiais concretos, como blocos lógicos, régua, balanças e recipientes de líquidos, facilita compreensão de medidas, proporções e operações.

Quadro explicativo – exemplo de atividade interdisciplinar:

Habilidade Matemática	Atividade	Integração com outras áreas
Medidas e grandezas	Construção de maquete da escola com cálculo de áreas e perímetros	Geografia (mapa da escola), Artes (decoração da maquete)
Operações básicas	Jogo de compra e venda em loja simulada	Língua Portuguesa (leitura de preços e etiquetas), Educação financeira

Raciocínio lógico	Quebra-cabeças numéricos	Ciências (sequência de ciclos naturais), Jogos pedagógicos
-------------------	--------------------------	--

FORMAÇÃO DOCENTE E APERFEIÇOAMENTO

A formação inicial e continuada é determinante para o sucesso do ensino de Matemática. Professores capacitados diversificam estratégias, compreendem o desenvolvimento cognitivo infantil e adaptam metodologias ao perfil da turma. Cursos, oficinas, grupos de estudo e supervisão pedagógica contínua fortalecem a prática docente e incentivam a inovação.

EXEMPLO PRÁTICO: Um professor que participa de um curso sobre metodologias ativas pode implementar um projeto em que os alunos criam seu próprio “livro de problemas”, estimulando autonomia, criatividade e pensamento crítico.

INTEGRAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

A Matemática se conecta a várias áreas do conhecimento, o que contribui para uma aprendizagem contextualizada. Projetos interdisciplinares permitem que os alunos percebam a aplicabilidade dos conceitos matemáticos e desenvolvam habilidades sociais e cognitivas, como comunicação, colaboração e resolução de problemas complexos.

PERSPECTIVAS FUTURAS E RECOMENDAÇÕES

Para melhorar o ensino de Matemática nos anos iniciais, é fundamental:

- Ampliar o uso de metodologias ativas e projetos interdisciplinares.
- Investir em formação contínua de professores.
- Criar ambientes de aprendizagem colaborativos, que valorizem o erro como oportunidade de crescimento.
- Estimular a participação da família, mostrando como atividades do cotidiano podem ser exploradas para o aprendizado matemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Matemática nos anos iniciais vai além da transmissão de conteúdos; envolve compreensão das necessidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças,

formação docente qualificada e metodologias que promovam participação ativa, curiosidade e reflexão.

Valorizar a experiência do aluno, utilizar metodologias inovadoras e fortalecer o vínculo escola-família são passos essenciais para tornar a Matemática prazerosa, significativa e conectada ao cotidiano. A aplicação de projetos interdisciplinares, tecnologias educativas e experiências práticas contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de intervir de forma consciente no mundo, promovendo uma sociedade mais justa, ética e inovadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- LORENZATO, Sergio. O que é educação matemática. São Paulo: Cortez, 2006.
- PASSOS, Cynthia T. C. Práticas pedagógicas na formação de professores que ensinam Matemática. Revista de Educação da UFPI, Teresina, v. 1, n. 2, p. 77-89, 2012.
- PONTE, João Pedro da. Investigar para ensinar Matemática. Bolema, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42A, p. 271-290, 2012.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. Matemática na escola: diferentes temas, múltiplas abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A LITERATURA COMO EVOLUÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO LÚDICO

CRISTIANE FERNANDES DE AGUILAR

RESUMO

De acordo com Cademartori (1986) a palavra literatura é intransitiva e, independente do adjetivo que receba, é arte e deleite. Assim, o termo infantil associado à literatura não significa que ela tenha sido feita necessariamente para crianças. Na verdade, a literatura infantil acaba sendo aquela que corresponde de alguma forma, aos anseios do leitor e que se identifique com ele.

Palavras-chave: Literatura; Ludicidade; Aprendizagem; Criança.

A autêntica literatura infantil não deve ser feita essencialmente com intenção pedagógica, didática ou para incentivar hábito de leitura. Este tipo de texto deve ser produzido pela criança que há em cada um de nós. Assim o poder de cativar esse público tão exigente e importante aparece. Cademartori (1986) afirma que o grande segredo é trabalhar o imaginário e a fantasia. E como foi que tudo começou? O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem, quando ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência sua, que poderia ter significação para todos. Não há povo que não se orgulhe de suas histórias, tradições e lendas, pois é a expressão de sua cultura e devem ser preservadas. Concentra-se aqui a íntima relação entre a literatura e a oralidade.

Desde o século XVII, tem sido objeto de polêmica a questão da literatura pertencer à arte literária ou à área pedagógica. Após percorrer a fortuna crítica desta problemática, pode-se pensar que os textos para crianças pertencem tanto à literatura quanto à pedagogia, pois eles provocam emoções e servem de instrumento educativo.

Nesse sentido, ele representa a realidade, tendo a linguagem literária como signo. No caso dessa pesquisa, os diversos autores das obras expressam no texto literário como a infância era socialmente apreendida, formulando no seu com junto um discurso sobre a criança a partir de enunciados culturalmente definidos, que atravessam as diferentes obras.

A literatura infantil, ao mesmo tempo em que aponta a expressão de uma visão da infância e seus contornos na relação com o adulto, define um repertório de ações e comportamentos atribuídos à criança, os quais buscam funcionar como mapa que deveria sinalizar a inserção no mundo do leitor infantil. Assim sendo, os textos buscam incutir normas e comportamentos socialmente valorizados, o que não quer dizer que tais comportamentos se façam efetivamente presentes no cotidiano da criança a quem o texto se dirige. Analisar tal produção literária significa não buscar no interior dos textos o retrato da infância da época, mas cabe salientar que tais termos não são sinônimos, mas referem-se a distintos significados presentes em práticas sociais diferenciadas as representações construídas pelo autor adulto sobre os modelos de comportamentos infantis. Sintetizando, interessou-me, portanto, não falar da criança real e sua inserção no período histórico analisado, mas investigar as representações sobre a infância expressas no texto literário neste período, a construção do conceito de infância nas práticas literárias, que buscam modelar o comportamento do leitor infantil. Analisar a historicidade das representações sobre a infância na literatura infantil significa considerar que tais representações se fazem presentes em diferentes práticas culturais e espaços discursivos, característicos da cena social no período analisado.

No campo da ciência psicopedagógica confrontam-se, ao longo do período analisado, dois modelos de apreensão da infância. Inicialmente, um modelo que busca analisar a infância tendo em vista as características remetidas ao adulto. Nessa perspectiva, buscas e desenvolver e incutir na criança padrões de comportamento que a aproximem dos respeitos da relação histórica entre psicologia e pedagogia, cabe destacar o trabalho de WARDE, Miriam (1997): “Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia” in FREITAS (org.) “História social da infância no Brasil” padrões adultos, reprimindo as manifestações das “tendências infantis”, representadas como expressões de sua imaturidade. William James irá dar expressão científica a esta representação.

A infância é também percebida como período de fragilidade moral, durante o qual o mal pode florescer com facilidade. Cabe ao adulto cuidar para que os bons valores prevaleçam, ante a tendência infantil a ceder aos instintos nefastos à sua formação moral:

“O coração das crianças é um terreno de esquisita fertilidade. Ali medrarão todos os bons sentimentos, todas as virtudes, quando lhes for lançada a semente do bem e esta medrará sob o influxo proveniente da educação” [...] “Mas se o que do bem lançado estiolar, o contrário acontece infelizmente em relação ao mal. Lançado ali sua semente, germina e floresce com extraordinário viço e, por uma amarga contradição quanto mais descuidada seja, mais abundantes serão seus nocivos frutos.” (DÓRIA, In: Revista da Educação, n. 2, 1902, p.21).

Ante o despreparo da criança, ao adulto cabe, nesta perspectiva, inculcar-lhe os corretos preceitos morais, através da transmissão de lições modelares. Busca-se a formação de hábitos e condutas, tendo como fundamento uma educação que modelasse à vontade, por meio do adestramento.

A criança carrega, nesse sentido, a dimensão do novo, da energia vital, da ruptura com o velho. Ao mesmo tempo, a infância é associada à expressão dos afetos e sentimentos, expressão esta que passa a ser valorizada no código dos comportamentos sociais. Tais valores, ao serem dignificados no pensamento moderno, conferem à infância um novo significado, não de força a ser domesticada e disciplinada, mas de fonte de onde brota a energia e vitalidade do novo.

A concepção de infância que é afirmada no campo psicológico no início deste século e que terá repercussão direta nas práticas pedagógicas escolares pode ser apreendida na afirmação de DEWEY (1978, p.46):

“A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento o ideal. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando sirvam às necessidades desse crescimento.”

A literatura infantil irá dialogar com o saber psicopedagógico sobre a infância, na busca de referenciais para construção de um texto dirigido a este leitor modelo, marcado pela alteridade em relação ao adulto.

Em comentários de LOBATO, este afirma (1961, p.249):

“Surgiu uma literatura sob medida que não se impõe à criança, mas deixa-se impor pela criança e desse modo satisfaz de maneira completa às exigências especialíssimas da mentalidade infantil [...] porque gostam as crianças de ler meus livros? Talvez pelo fato de serem escritos por elas mesmas através de mim. Como não sabem escrever admito que me peça que o faça.”

Lobato, que manterá durante anos extensa correspondência, quer com Fernando de Azevedo, quer com Anísio Teixeira, reporta-se a Dewey em diversas cartas endereçadas a ambos, exaltando sua obra e seu papel na construção da idéia moderna e científica de educação. Assim refere-se a este, em carta a Anísio Teixeira: “... não é bem uma morada nova, mas uma plataforma de lançamento de onde a gente parte para todas as direções do quadrante do futuro” (1941/1970). Ou seja, o pensamento psicopedagógico da época circulará em diferentes espaços sociais, dialogando inclusive com os autores de obras dirigidas à criança no Brasil.

Em verdade, não se coloca a conformação de uma representação única de infância, mas de distintos olhares sobre a criança, a partir de ópticas diversas que, se de início buscam aproximar a criança do universo adulto, posteriormente tratam de tematizar a singularidade do mundo infantil. O estudo de diversas narrativas dirigidas à criança revela uma progressiva construção da noção de distinção e positividade da infância, construção que ainda se mostra nebulosa no período histórico analisado.

LOBATO (1961, p. 255) analisa e contrapõe ambas as concepções acerca da infância as relacionando à produção de textos dirigidos à criança:

“A pedagogia navega em seu estudo sem que se chegue a um acordo. Duas correntes, no entanto, se anunciam bem distintas. Uma a dos que consideram a criança como um homem em miniatura e pede que se dê a ela o mesmo alimento mental e moral que se dá ao homem, com redução apenas da dose [...] em regra, todos os professores de fraco descortínio psicológico batem-se pela vitória deste critério. Em consequência surgiu toda uma glosa de livros mais ou menos morais e instrutivos [...]. Tudo ótimo, em concordância com o conceito de que a criança é um adulto reduzido em idade, com a mesma psicologia. O defeito único desses livros está em que a criança os refuga como o organismo refuga o alimento que sua natureza repele [...] A outra corrente admite a criança como um ser especialíssimo, da qual o homem vai sair, mas que ainda tem muito pouco de homem. Em consequência, o seu alimento mental há de ser, nunca uma redução da dose, mas algo especial [...] Um menino dá como produto final um homem e uma menina uma mulher, mas um menino não é um homem ou uma mulher de idade reduzida. São ambos algo de muito diferente, assim como a crisálida é diferente da borboleta.”

De acordo com Cademartori (2006), o início da literatura infantil no Brasil foi marcado com a tradução do livro de Andersen O patinho feio, no século XX. Surge Monteiro Lobato, com o seu primeiro livro A menina do narizinho arrebitado.

Segundo Coelho (2000), desde meados do século XIX até 1920, com o aparecimento de A menina do narizinho arrebitado, as leituras oferecidas às crianças e jovens eram praticamente as mesmas que foram citadas anteriormente.

Foi Lobato que no Brasil inovou na literatura infantil com uma escrita de linguagem fluente, coloquial, objetiva, despojada, sem retórica ou rodeios e com muito humor.

Segundo Azevedo (1997), nascido na cidade de Taubaté, interior de São Paulo, em 1882, Monteiro Lobato é considerado o precursor da literatura infantil no Brasil.

Formado em Direito, atuou como promotor público até se tornar fazendeiro ao receber a herança deixada pelo avô. Monteiro Lobato passou a publicar seus primeiros contos em jornais e revistas, diante de um novo estilo de vida.

Lobato foi um crítico das questões sociais de sua época. Em sua obra percebe-se que a relação entre fantasia e realidade determina a ação dos personagens.

Através do universo paralelo, criado por Lobato, os personagens transitam em um

mundo paralelo de realidade e fantasia criando através dos diálogos e de múltiplas vozes no texto novos rumos para histórias e vidas, possibilitando diversas interpretações.

Nas obras que escreve, Lobato dá voz aos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, mostrando que não há limites para o contexto dialógico e que o mundo das ideias não se esgota. Através da utilização da linguagem, conhecimento e criatividade suas obras têm caráter formativo e educacional.

Lobato transgride a linguagem e derruba preconceitos. Utiliza-se de um mundo de fantasia onde a criança possa, através do raciocínio da leitura do texto, aprender a modificar a realidade ao deparar-se com situações diversificadas.

As obras de Lobato trouxeram para o público infantil/juvenil assuntos sociais e políticos. São temas tais como a importância do conhecimento no desenvolvimento pessoal e posteriormente do país; o respeito à natureza; questões sociais como a fome, o poder, as guerras e a intervenção do homem nesses assuntos através da ciência e da tecnologia.

A literatura é um importante instrumento de troca, promovendo a aprendizagem investigativa através da informação que desperta a curiosidade infantil. Participa do jogo social, podendo ser agente de transformação individual e consequentemente social. Através das histórias infantis, a criança pode observar e captar com o seu olhar semelhanças entre a literatura e a vida.

A linguagem dá forma à capacidade que o homem tem de representar a realidade. Ela é o pensamento expresso em palavras traduzindo significados do convívio e da experiência humana. À medida que a criança interage com o ambiente, reformula seus pensamentos, tornando-se mais ativa nos relacionamentos sociais. Ela é instrumento essencial na construção do mundo intelectual e psicológico.

O pensamento humano representa uma época, pois está repleto de significados historicamente acumulados e a linguagem traduz os signos do pensamento num processo social e histórico.

Para Bakhtin (1981), o mundo das ideias inclui a noção de acontecimentos e interfere na realidade do indivíduo por ser geograficamente localizado. O ato de escrever é de grande responsabilidade, pois ao escrever o leitor sobrepõe o seu pensamento ao do autor criando novas ideias e gerando diálogos. Como em Bakhtin, na dialogia lobatiana, os sujeitos do diálogo se alteram em processo (devir). O diálogo gera ações criando novas variáveis.

A literatura infantil é produção simbólica que reflete a sociedade. Ela é capaz de organizar a percepção das crianças e de dinamizar a comunicação entre elas exatamente

porque ela propicia a organização lógica interna, sendo internamente estruturada.

Segundo Nelly Novaes Coelho (apud AZEVEDO, 1997, p. 165), a ele — “[...] coube a fortuna de ser, na literatura infantil e juvenil o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje [...]”. Lobato encontrou o caminho criador que a literatura infantil estava necessitando. Rompe pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia.

4.2 Pedagogia e Aprendizagem em Relação à Leitura de Histórias Infantis

Os desafios relacionados às dificuldades de aprendizagem podem ter múltiplas causas — cognitivas, emocionais, sociais ou pedagógicas — e exigem do educador sensibilidade e reflexão constante. Compreender o processo de aprender é um dos maiores compromissos da Pedagogia, que busca unir teoria e prática para promover experiências educativas significativas e transformadoras.

Segundo Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa visão destaca o papel do professor como mediador, que instiga a curiosidade e cria situações de aprendizagem nas quais o estudante se torna sujeito ativo do próprio desenvolvimento.

A leitura de histórias infantis, quando utilizada pedagogicamente, favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da empatia e do pensamento crítico. Ao entrar em contato com narrativas literárias, a criança amplia seu repertório simbólico e cultural, identificando-se com personagens e situações que refletem emoções, valores e desafios do cotidiano.

Para tornar esse processo ainda mais envolvente, o professor pode recorrer a recursos lúdicos e expressivos, como fantoches, dramatizações, encenações, jogos teatrais e reconto oral. Essas estratégias despertam o interesse das crianças, estimulam a oralidade e promovem a interação entre os colegas. Por exemplo, após a leitura de uma obra como *“O Sítio do Picapau Amarelo”*, os alunos podem confeccionar fantoches dos personagens e apresentar pequenas cenas inspiradas na história, vivenciando o enredo de forma participativa e criativa.

Esse tipo de prática pedagógica transforma a leitura em uma experiência significativa e afetiva, fortalecendo vínculos entre os estudantes e o conhecimento. Além disso, permite ao professor observar o desenvolvimento das habilidades de comunicação, imaginação e cooperação, que são essenciais para a formação integral da criança.

Assim, a literatura infantil, aliada a práticas lúdicas, não se limita ao ensino da leitura e da escrita, mas constitui um caminho pedagógico de expressão, descoberta e

encantamento, contribuindo para a aprendizagem em sua dimensão mais ampla e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que o papel do professor é o de planejar, mediar e reinventar constantemente suas práticas pedagógicas, reconhecendo que cada estudante possui um ritmo e uma forma própria de aprender. A atuação docente deve estar pautada no respeito às diferenças, na valorização das experiências e na construção de vínculos afetivos, que são fundamentais para o aprendizado significativo.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil, aliada às metodologias lúdicas, constitui um instrumento potente da Pedagogia contemporânea, capaz de articular emoção, imaginação e conhecimento. Ao investir em práticas pedagógicas criativas e humanizadoras, a escola cumpre sua função social de formar cidadãos sensíveis, críticos e participantes, que aprendem a ler o mundo antes mesmo de ler as palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Thales de (1919). *Saudade*. São Paulo: Melhoramentos.
- ARIÈS, Philipe (1979). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- AZEVEDO, Carmen Lúcia de; CAMARGO, Márcia e SACCHETTA, Vladmir, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BILAC, Olavo & COELHO NETO (1904) *Contos pátrios*. Rio de Janeiro: Francico Alves.
- CAVALHEIRO, Edgard (1962). *Monteiro Lobato: vida e obra*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense.
- CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural*. Lisboa: Difel.
- CLAPARÈDE, Edouard (1956). *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. São Paulo: Editora do Brasil.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- DEWEY, John (1978). *Vida e educação*. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos.

- ECO, Umberto (1986). *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Marcos (org.) (1997). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- FURNARI, Eva. *Histórias Pescadas*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- JAMES, William (1924). *Psicologia pedagógica*. Madrid: Dannel.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira - Estórias & histórias*. São Paulo: Ática, 1987.
- LOBATO, José Bento Monteiro (1936). *Memórias da Emília*. São Paulo: Nacional.
- _____ (197). *Cartas escolhidas*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1961) *Conferências, artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense.
- MORAN et al. 2000, p.62.
- PINTO, Ziraldo Alves. *Uma professora muito Maluquinha*. 17ª edição. São Paulo: Editora Melhoramento, 2003.
- REVEL, Jacques. *Os usos da civilidade in CHARTIER, Roger (org.) História da vida privada* n. 3. São Paulo: Companhia das letras.
- REVISTA DE ENSINO (1902-1904). São Paulo.
- ROCHA, Ruth. *Contos da Escola. Literatura em minha casa 4ª série*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- VELLOSO, Maria (1932) *Férias com a vovó*. Rio de Janeiro: Alves.
- s/a (1906) *Cem pequenas histórias para crianças bem comportadas*. Rio de Janeiro: Garnier.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- WARDE, Miriam (1997): *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia* in FREITAS (org.) *História social da infância no Brasil*.
- YANTOCK, Max (1935). *O lombrigoplano do professor Pipoca*. São Paulo: Melhoramentos.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM