WWW.SLEDITORA.COM
DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/06/2025
ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

JUNHO DE 2025 V.7 N.6

Que tal conversarmos sobre inclusão?

CIMESB
Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 6
Junho 2025
Publicação
Mensal (junho)
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. 6 (2025) - São Paulo: SL Editora, 2025 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/06/2025

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ALGUMAS POSSIBILIDADES
ANA PAULA FERNANDES DE ANDRADE 4
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL NOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO
ANA REGINA FAUST 17
TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA
CINTIA GONÇALVES BONFIM 24
JOGOS COOPERATIVOS: UMA ANÁLISE DE SUA EFICÁCIA NA INCLUSÃO ESCOLAR
CÍNTIA LIMA DA SILVA 37
AS CRUZADAS E O DESENVOLVIMENTO DA MENTALIDADE CRISTÃ QUE AS SUSTENTAVA
DAVID DA SILVA CORDEIRO..... 45
A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL
JANAÍNA SILVA MELO 88
APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS: COMO OS JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS PODEM SER UTILIZADOS PARA AUMENTAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
KELLY DE OLIVEIRA RAMOS 95
APRESENTAÇÃO DE JOGOS PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM
LUCAS DE OLIVEIRA..... 100
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA
LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO 108
VIVÊNCIAS DE LUTAS NO PROCESSO DE REMOÇÃO URBANA
MARCELO RODRIGUES DE LIMA..... 116
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: CONSTRUÇÃO DE LEITORES E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
MARISA CLARA DE OLIVEIRA SENA..... 161
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE: UM COMPROMISSO COM O DIREITO À APRENDIZAGEM
PAULA REGINA NERI DE SOUZA..... 172
NEUROPSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
RAQUEL MOURA DA SILVA SANTOS..... 177
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EFETIVA
SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS..... 188
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO ESCOLAR
TATIANE DE BRITO CELESTINO..... 194
COMO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO AFETA A VIDA DAS PESSOAS
RENATA ALVES DA SILVA 205
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E TRANSTORNOS DE APRENDIZADO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
ANDRÉA GONÇALVES GOMES..... 219
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E TEORIAS DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES E APLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL
CÁSSIA QUARESMA DE ALMEIDA MATOS..... 233
MÉTODOS DE ENSINO PERSONALIZADOS PARA TRANSTORNOS DE APRENDIZADO
JULIANA DA SILVA DORI..... 242
NEUROCIÊNCIA E DIDÁTICA DOCENTE
ANGÉLICA CIRILO QUEIROZ..... 258
O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA
ROBERTA DIAS PEREIRA..... 267
A INCLUSÃO ESCOLAR
KELLY CRISTINA DOS REIS SANTOS..... 276

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO FEMINISTA: MOVIMENTO SOCIAL ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO
FERNANDA DOS SANTOS BEZERRA 285
A QUEBRA DA ROMANTIZAÇÃO DA MATERNIDADE
SHERON MARA DOS SANTOS 295
A INFÂNCIA E SUAS ETAPAS
CIBELE QUINTANA MELLO 309
O JOGO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
LAYS DOMINGOS DOS SANTOS 323
O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO RACISMO
ELISAMARA SOARES ALVAREZ..... 333
EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
ANDRESSA RAMOS VICHIATO IEVENES 347
A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR
PRISCILA FARIAS MARTINS..... 352
A REPRESENTATIVIDADE NAS MÍDIAS MODERNAS
ANGELICA FRANCIS MOREIRA GALDINO XAVIER 362
FELIZ ANIVERSÁRIO: INTERTEXTUALIDADE E ESTILO EM CLARICE LISPECTOR
VANESSA ZANELATO DOS SANTOS..... 367
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA JOSÉ LOPES RIOS DE MOURA..... 378

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ALGUMAS POSSIBILIDADES

ANA PAULA FERNANDES DE ANDRADE

RESUMO

Para Brito e Vasconcelos (2016) o termo foi utilizado pela primeira vez por Paul Eugen Bleuler e a descrição clínica, por Léo Kanner, surgiu em 1943, sendo algumas características acrescentadas por Hans Asperger, no ano seguinte. As principais características consideradas foram isolamento extremo e insistência obsessiva na manutenção da mesmice. Por volta dos 18 meses de vida da criança os pais passam a perceber algum atraso na comunicação ou na interação social, de acordo com Malheiros et al. (2017). Estudos comprovam que crianças expostas a intervenção antes dos cinco anos de idade demonstram melhor prognóstico. Há diversos sinais que as crianças menores de trinta e seis meses demonstram que podem ser sinais de alerta para TEA. Entre os instrumentos diagnósticos estão o CHAT (Checklist for Autism in Toddlers), a CARS (Childhood Autism Rating Scale), o ADI-R (The Autism Diagnostic Observation Schedule-General). As drogas podem auxiliar em alguns sintomas, porém a maioria não necessita de medicação. O número de pessoas diagnosticadas com TEA é crescente, não porque os casos aumentaram, mas sim porque os aspectos adotados foram ampliados. A habilidade de atenção compartilhada (AC) está entre as dificuldades primeiramente identificáveis e é crucial no diagnóstico. A acessibilidade atitudinal é de suma importância na interação social. Entre as intervenções a serem realizadas estão a musicoterapia, o PECS (Picture Exchange Communication System) e o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). O cerébro possui uma capacidade infinita de aprender e de se renovar, além de se modificar de acordo com os exercícios que lhe são proporcionados nas mais diversas áreas.

PALAVRAS CHAVE: Autismo; Possibilidades; Comunicação.

O transtorno do Espectro do Autismo e as possibilidades terapêuticas

A importância do diagnóstico precoce

Malheiros *et al*. (2017) afirma que muitos estudos sobre o espectro do autismo têm sido realizados nas últimas décadas, sendo que o aumento do conhecimento sobre suas características pode ter contribuído drasticamente com esse fenômeno, o que leva as famílias a cada vez mais cedo e com maior frequência buscar os sinais de risco. Estudos apontam que por volta dos dezoito meses de idade estes passam a perceber algum indício de atraso na comunicação ou na interação social, já que as demais crianças o fazem de forma significativa, por isso “a cronicidade e o alto índice de prevalência dos TEA reforçam a necessidade da intervenção precoce aos primeiros sinais de risco”. (MALHEIROS *et al*. 2017, p.38) A autora afirma que estudos apontam que crianças expostas a intervenção antes dos cinco anos de idade demonstram prognóstico melhor que as que receberam depois.

Bosa (2006) afirma que apesar do diagnóstico precoce ser crucial para o melhor desenvolvimento da criança, é muito raro que ele aconteça na idade pré-escolar, principalmente tratando-se do pouco conhecimento que se tem sobre a normalidade do desenvolvimento não-verbal. Assim, realizar um diagnóstico preciso torna-se uma tarefa desafiadora. Atualmente, segundo a autora, existem alguns instrumentos que podem fornecer o auxílio necessário e quanto antes o diagnóstico for realizado, maiores as chances de evitar comportamentos diruptivos. Malheiros *et al*. (2017) afirma que:

> Diversos estudos destacam a intervenção precoce como fator fundamental para a melhora do quadro clínico do autismo, gerando ganhos significativos e duradouros no desenvolvimento da criança. Devido à plasticidade cerebral, a precocidade do início da intervenção desempenha papel importante, potencializando os efeitos positivos da mesma. (MALHEIROS *et al*. (2017), p. 39)

Para Malheiros *et al*. (2017) há alguns fatores que podem interferir no sucesso

do diagnóstico precoce, entre eles estão ressaltados quatro:

> 1) a variabilidade na expressão dos sintomas do TEA; 2) as limitações da própria avaliação de pré-escolares, uma vez que essa população demanda instrumentos específicos e sensíveis aos comportamentos sociais mais sutis e próprios dessa faixa etária;
> 3) a falta de profissionais treinados/habilitados para reconhecer as manifestações precoces do transtorno; e 4) a escassez de serviços especializados. (MALHEIROS *et al*., 2017, p. 39)

Por isso a entrevista com os pais é de suma importância no início do diagnóstico, pois de acordo com Malheiros *et al*. (2017) estes são os primeiros a perceber algo “diferente” no comportamento da criança. Porém a falta de conhecimento dos aspectos do desenvolvimento de crianças em determinada faixa etária acaba interferindo no diagnóstico precoce.

O Ministério da Saúde, com o intuito de oferecer suporte aos profissionais diversificados que trabalham na rede SUS, com os portadores do TEA e seus familiares, baseado em vários estudos, propôs um documento com orientações, as Diretrizes de Atenção a Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (2014). Pois quando os sinais iniciais são reconhecidos ocorre a possibilidade de instaurar-se de forma imediata intervenções cruciais derivando em respostas positivas as terapias, que quanto mais precocemente ocorrem mais resultados significativos se alcançam. As tabelas abaixo mostram como deveria ser o desenvolvimento das crianças abaixo de 36 meses e quais são os sinais que elas dão que podem alertar sobre o TEA.

Quadro 1- Indicadores do desenvolvimento e sinais de alerta (de 0 a 6 meses)

		Indicadores do desenvolvimento infantil	**Sinais de alerta para TEA**
De zero a 6 meses	Interação social	Por volta dos três meses de idade, a criança passa a acompanhar e a buscar o olhar de seu cuidador.	A criança com TEA pode não fazer isso ou fazer com frequência menor.
		Em torno dos 6 meses de idade, é possível observar que a criança presta mais atenção a pessoas do que a objetos ou brinquedos.	A criança com TEA pode prestar mais atenção a objetos.

	Linguagem	Desde o começo, a criança parece ter atenção à (melodia da) fala humana. Após os 3 meses, ela já identifica a fala de seu cuidador, mostrando reações corporais. Para sons ambientais, apresenta expressões, por exemplo, de "susto", choro e tremor	A criança com TEA pode ignorar ou apresentar pouca resposta aos sons de fala
		Desde o começo, a criança apresenta balbucio intenso e indiscriminado, bem como gritos aleatórios de volume e intensidade variados na presença ou na ausência do cuidador. Por volta dos 6 meses, começa uma discriminação nestas produções sonoras, que tendem a aparecer principalmente na presença do cuidador.	A criança com TEA pode tender ao silêncio e/ou a gritos aleatórios.
		No início, o choro é indiscriminado. Por volta dos 3 meses, há o início de diferentes formatações de choro: choro de fome, de birra etc. Esses formatos diferentes estão ligados ao momento e/ou a um estado de desconforto.	A criança com TEA pode ter um choro indistinto nas diferentes ocasiões e pode ter frequentes crises de choro duradouro, sem ligação aparente a evento ou pessoa.
	Brincadeiras	A criança olha para o objeto e o explora de diferentes formas (sacode, atira, bate etc.)	Ausência ou raridade desses comportamentos exploratórios pode ser um indicador de TEA.
	Alimentação	A amamentação é um momento privilegiado de atenção, por parte da criança, aos gestos, às expressões faciais e à fala de seu cuidador.	A criança com TEA pode apresentar dificuldades nesses aspectos.

Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde, 2014, p. 17-19.

Quadro 2- Indicadores do desenvolvimento e sinais de alerta (6 a 12 meses)

		Indicadores do desenvolvimento infantil	**Sinais de alerta para TEA**
De 6 a 12 meses	Interação social	As crianças começam a apresentar comportamentos antecipatórios (por exemplo: estender os braços e fazer contato visual para "pedir" colo) e imitativos (por exemplo: gesto de beijo).	Crianças com TEA podem apresentar dificuldades nesses comportamentos.

	Linguagem	Choro bastante diferenciado e gritos menos aleatórios.	Crianças com TEA podem gritar muito e manter seu choro indiferenciado, criando uma dificuldade para o seu cuidador entender suas necessidades.
		Balbucio se diferenciando. Risadas e sorrisos.	Crianças com TEA tendem ao silêncio e a não manifestar amplas expressões faciais com significado.
		Atenção a convocações (presta atenção à fala materna ou do cuidador e começa a agir como se "conversasse", respondendo com gritos, balbucios, movimentos corporais).	Crianças com TEA tendem a não agir como se conversassem.
		A criança começa a atender ao ser chamada pelo nome.	Crianças com TEA podem ignorar ou reagir apenas após insistência ou toque.
		A criança começa a repetir gestos de acenos e palmas. Começa também a mostrar a língua, dar beijo etc.	A criança com TEA pode não repetir gestos (manuais e/ou corporais) em resposta a uma solicitação ou pode passar a repeti-los fora do contexto, aleatoriamente.
	Brincadeiras	Começam as brincadeiras sociais (como brincar de esconde-esconde). A criança passa a procurar o contato visual para a manutenção da interação.	A criança com TEA pode precisar de muita insistência do adulto para se engajar nas brincadeiras.
	Alimentação	Período importante, porque serão introduzidos texturas e sabores diferentes (sucos e papinhas) e, sobretudo, porque será iniciado o desmame.	A criança com TEA pode ter resistência a mudanças e novidades na alimentação.

Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde, 2014, p. 19-21.

Quadro 3- Indicadores do desenvolvimento e sinais de alerta (de 12 a 18 meses)

		Indicadores do desenvolvimento infantil	**Sinais de alerta para TEA**

De 12 a 18 meses	Interação social	Dos 15 aos 18 meses, a criança aponta (com o dedo indicador) para mostrar coisas que despertam a sua curiosidade. Geralmente, o gesto é acompanhado por contato visual e, às vezes, sorrisos e vocalizações (sons). Em vez de apontarem, elas podem "mostrar" as coisas de outra forma (por exemplo: colocando-as no colo da pessoa ou em frente aos seus olhos).	A ausência ou raridade desse gesto de atenção de compartilhamento pode ser um dos principais indicadores de TEA.
	Linguagem	Surgem as primeiras palavras (em repetição) e, por volta do 18o mês, os primeiros esboços de frases (em repetição à fala de outras pessoas).	A criança com TEA pode não apresentar as primeiras palavras nesta faixa de idade.
		A criança desenvolve mais amplamente a fala, com um	A criança com TEA pode não apresentar esse descolamento.
		uso gradativamente mais apropriado do vocabulário e da gramática. Há um progressivo descolamento de usos "congelados" (em situações muito repetidas do cotidiano) para um movimento mais livre na fala	Sua fala pode parecer muito adequada, mas porque está em repetição, sem autonomia.
		A compreensão vai também saindo das situações cotidianamente repetidas e se ampliando para diferentes contextos.	A criança com TEA mostra dificuldade em ampliar sua compreensão de situações novas.
		A comunicação é, em geral, acompanhada por expressões faciais que refletem o estado emocional das crianças (por exemplo: arregalar os olhos e fixar o olhar no adulto para expressar surpresa ou então constrangimento, "vergonha").	A criança com TEA tende a apresentar menos variações na expressão facial ao se comunicar, a não ser expressões de alegria, excitação, raiva ou frustração.
	Brincadeiras	Aos 12 meses, a brincadeira exploratória é ampla e variada. A criança gosta de descobrir os diferentes atributos (textura, cheiro etc.) e as funções dos objetos (sons, luzes, movimentos etc.).	A criança com TEA tende a explorar menos os objetos e, muitas vezes, fixa-se em algumas de suas partes sem explorar suas funções (por exemplo: passa mais tempo girando a roda de um carrinho do que empurrando-o).

		O jogo de "faz de conta" emerge por volta dos 15 meses e deve estar presente de forma mais clara aos 18 meses de idade.	Em geral, isso não ocorre no TEA.
	Alimentação	A criança gosta de descobrir as novidades na alimentação, embora possa resistir um pouco no início.	A criança com TEA pode ser muito resistente à introdução de novos alimentos na dieta.

Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde, 2014, p. 21-23.

Quadro 4- Indicadores do desenvolvimento e sinais de alerta (18 a 24 meses)

		Indicadores do desenvolvimento infantil	**Sinais de alerta do TEA**
De 18 a 24 meses	Interação social	Há interesse em pegar objetos oferecidos pelo seu parceiro cuidador. A criança olha para o objeto e para quem o oferece.	A criança com TEA pode não se interessar e não tentar pegar objetos estendidos por pessoas ou fazê-lo somente após muita insistência.
		A criança já segue o apontar ou o olhar do outro em várias situações.	A criança com TEA pode não seguir o apontar ou o olhar dos outros. Pode não olhar para o alvo ou olhar apenas para o dedo de quem está apontando. Além disso, não alterna seu olhar entre a pessoa que aponta e o objeto que está sendo apontado.
		A criança, em geral, tem a iniciativa espontânea de mostrar ou levar objetos de seu interesse ao seu cuidador.	Nos casos de TEA, a criança, em geral, só mostra ou dá algo para alguém se isso se reverter em satisfação de alguma necessidade sua imediata (abrir uma caixa, por exemplo, para que ela pegue um brinquedo pelo qual ela tenha interesse imediato: uso instrumental do parceiro).
	Linguagem	Por volta do 24 meses, surgem os "erros", mostrando o descolamento geral do processo de repetição da fala do outro em direção a uma fala mais autônoma, mesmo que sem o domínio das regras e convenções (por isso aparecem os "erros").	A criança com TEA tende à ecolalia.

		Os gestos começam a ser amplamente usados na comunicação.	A criança com TEA costuma utilizar menos gestos e/ou utilizálos aleatoriamente. Respostas gestuais, como acenar com a cabeça para “sim” e “não”, também podem estar ausentes nessas crianças entre os 18 e os 24 meses.
	Brincadeira	Por volta dos 18 meses, os bebês costumam reproduzir o cotidiano por meio de um brinquedo ou uma brincadeira. Descobrem a função social dos brinquedos (por exemplo: fazem o animalzinho “andar” e produzir sons).	A criança com TEA pode ficar fixada em algum atributo do objeto, como a roda que gira ou uma saliência pela qual ela passa os dedos, não brincando apropriadamente com o que o brinquedo representa.
		As crianças usam brinquedos para imitar as ações dos adultos (por exemplo: dão a mamadeira a uma boneca, dão “comidinha” usando uma colher, “falam ao telefone” etc.) de forma frequente e variada.	Em crianças com TEA, essa forma de brincadeira está ausente ou é rara.

Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde, 2014, p. 24-27.

Quadro 5: Indicadores do desenvolvimento e sinais de alerta (de 24 a 36 meses)

		Indicadores do desenvolvimento infantil	**Sinais de alerta para TEA**
De 24 a 36 meses	Interação social	Os gestos (o olhar, o apontar etc.) são acompanhados pelo intenso aumento na capacidade de comentar e/ou fazer perguntas sobre os objetos e as situações que estão sendo compartilhadas. A iniciativa da criança em apontar, mostrar e dar objetos para compartilhá-los com o adulto aumenta em frequência.	Os gestos e comentários em resposta ao adulto tendem a aparecer isoladamente ou após muita insistência. As iniciativas são raras. Tal ausência é um dos principais sinais de alerta para TEA.
	Linguagem	A fala está mais desenvolvida, mas ainda há repetição da fala do adulto em várias ocasiões, com utilização no contexto da situação de comunicação.	A criança com TEA pode apresentar repetição de fala da outra pessoa sem relação com a situação de comunicação.

		A criança começa a contar pequenas estórias, a relatar eventos próximos já acontecidos, a comentar eventos futuros, sempre em situações de diálogo (com o adulto sustentando o discurso).	A criança com TEA pode apresentar dificuldades ou desinteresse em narrativas referentes ao cotidiano. Pode repetir fragmentos de relatos e narrativas, inclusive de diálogos, em repetição e de forma independente da participação da outra pessoa.
		A criança canta e pode recitar uma estrofe de versinhos (em repetição). Já faz distinção de tempo (passado, presente e futuro), de gênero (masculino e feminino) e de número (singular e plural), quase sempre de forma adequada (sempre em contexto de diálogo). Produz a maior parte dos sons da língua, mas pode apresentar "erros". A fala tem uma melodia bem infantil ainda. A voz geralmente é mais agudizada.	A criança com TEA pode tender à ecolalia. A distinção de gênero, número e tempo não acontece. Cantos e versos só são recitados em repetição aleatória. A criança não "conversa" com o adulto.
	Brincadeiras	A criança, nas brincadeiras, usa um objeto "fingindo" que é outro (um bloco de madeira pode ser um carrinho, uma caneta pode ser um avião etc.). A criança brinca imitando os papéis dos adultos (de "casinha", de "médico" etc.), construindo	A criança com TEA raramente apresenta esse tipo de brincadeira ou o faz de forma bastante repetitiva e pouco criativa.
		cenas ou estórias. Ela própria e/ ou seus bonecos são os "personagens".	
		A criança gosta de brincar perto de outras crianças (ainda que não necessariamente com elas) e demonstra interesse por elas (aproximar-se, tocar e se deixar tocar etc.).	A ausência dessas ações pode indicar sinal de TEA. As crianças podem se afastar, ignorar ou limitar-se a observar brevemente outras crianças à distância.
		Aos 36 meses, a criança gosta de propor/engajar-se em brincadeiras com outras da mesma faixa de idade.	A criança com TEA, quando aceita participar das brincadeiras com outras crianças, em geral, tem dificuldades em entendê-las.

	Alimentação	A criança já participa das cenas alimentares cotidianas: café da manhã, almoço e jantar. É capaz de estabelecer separação dos alimentos pelo tipo de refeição ou situação (comida de lanche, festa, almoço de domingo etc.). Há o início do manuseio adequado dos talheres. A alimentação está contida ao longo do dia (retirada das mamadeiras noturnas).	A criança com TEA pode ter dificuldade com este esquema alimentar: permanecer na mamadeira, apresentar recusa alimentar, não participar das cenas alimentares e não se adequar aos "horários" de alimentação. Pode querer comer a qualquer hora e vários tipos de alimento ao mesmo tempo. Pode passar por longos períodos sem comer. Pode só comer quando a comida for dada na boca ou só comer sozinha etc.

Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde, 2014, p. 28-31.

Malheiros et al. (2017) afirma que os pais, no estudo realizado, foram os primeiros a perceber nos vinte quatros primeiros meses de vida, sintomas próprios do TEA, sendo fundamental no diagnóstico precoce. Já os cuidadores foram os primeiros a perceber no aspecto social.

Para enquadrar-se nos mais empregados diagnósticos, (ICD-10/WHO e DSM-IV/APA), segundo Bosa (2006), é necessário que antes dos três anos de idade seja identificada na criança o desenvolvimento fora do padrão da normalidade.

> No entanto, o padrão de desenvolvimento pode alterar-se de acordo com o grau de prejuízo cognitivo, sendo pior em crianças cujo QI é abaixo de 50.4 Aqueles que possuem prejuízo cognitivo grave têm menor probabilidade de desenvolver linguagem e maior chance de apresentar comportamentos de auto-agressão, requerendo tratamento por toda a vida. Em geral, a maioria dos indivíduos tende a melhorar com a idade quando recebe cuidado apropriado. No entanto, os problemas de comunicação e sociabilização tendem a permanecer durante toda a vida [...]. (BOSA, 2006, p. S48)

Portanto há aqueles que necessitarão do tratamento durante sua vida, enquanto alguns, ao receberem o tratamento adequado, terão tendência a melhorar. Por isso a realização do diagnóstico precoce é de suma importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho trouxe a luz algumas discussões sobre a definição do Transtorno do Espectro do Autismo, seu histórico e algumas possibilidades terapêuticas.

Há atualmente várias formas de intervenção com esse público, sendo necessário que se realize uma pesquisa mais aprofundada, além dos que foram aqui citados.

Está claro que as leis da educação brasileira no Brasil defendem o acesso da criança com deficiência ao ensino regular, frequentando as aulas com os demais alunos. Além de definir que haja profissionais capacitados para que este possa adaptar-se, além de serem preparados para a vida em sociedade. Porém, qual tem sido o investimento para que essa lei seja realidade?

REFERENCIAS

BOSA, Cleonice Alves. Zanon, Regina Basso. Bases teóricas do desenvolvimento pré-linguístico: implicações para o diagnóstico precoce do autismo. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo**: vivência e caminhos. São Paulo: Blucher, 2016.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Instituto de psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil. **Rev. Bras. Psiquiatr.** 2006; 28 (Supl I): S47-53. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf, último acesso em 01/03/2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo** (TEA) / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 1 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PORTARIA** N.º 1.793, de dezembro de 1994. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf , último acesso em 1/1/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm , último acesso em 1/1/2020.

BRITO, Adriana Rocha. VASCONCELOS, Marcio Moacyr de. Conversando sobre autismo – reconhecimento precoce e possibilidades terapêuticas. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo**: vivência e caminhos. São Paulo: Blucher, 2016.

CARVALHO, Odila Maria Ferreira de. NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Possibilidades do uso de jogos digitais com criança autista: estudo de caso. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo**: vivência e caminhos. São Paulo: Blucher, 2016.

CAVALCANTI, Ana Elisabeth. ROCHA, Paulina Schidtbauer. **Autismo**: construções e desconstruções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FELIX, Priscila. **Acessibilidade atitudinal:** uma contribuição da fonoaudiologia para pessoas com transtorno do espectro do autismo. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. Autismo: vivência e caminhos. São Paulo: Blucher, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.
HUGUENIN, Jose Augusto Oliveira. ZONZIN, Marlice. A lei da esperança. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo**: vivência e caminhos. São Paulo: Blucher, 2016.

MOTA, Ana Carolina Wolff. Alguns apontamentos sobre transtornos de espectro do autismo e acessibilidade atitudinal. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo**: vivência e caminhos. São Paulo: Blucher, 2016.

ONZI, Franciele Zanella. GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**, Lajeado,
v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. ISSN 1983-0882.
Disponível em
file:///C:/Users/User/Desktop/TCC%20Ana/979-984-1-PB.pdf, último acesso em 21/10/2019.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEREIRA, Nélia Cordeiro Bastos. Os benefícios da ginástica cerebral no processo ensino-aprendizagem. FIGUEIREDO, Ana Valéria de. DUARTE, Ilda M. B. Nazareth. (Orgs) **Diálogos em neuropsicopedagogia na educação e saúde**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2019.

SCHMIDT, Carlo. (Org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas- SP: Papirus, 2014

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL NOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

ANA REGINA FAUST

Resumo

A Psicologia Educacional desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente ao lidar com transtornos de aprendizagem que afetam o desempenho acadêmico dos alunos. Esta área de atuação busca identificar, diagnosticar e intervir nas dificuldades de aprendizagem, como dislexia, TDAH e discalculia, por meio de uma abordagem integrada que envolve psicólogos, educadores e familiares. A avaliação psicológica é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam a inclusão e o bem-estar dos estudantes. Este artigo explora as contribuições da Psicologia Educacional na identificação precoce de transtornos de aprendizagem, suas implicações no ambiente escolar e as práticas de intervenção que promovem um aprendizado mais equitativo e eficaz. **Palavras-chave:** Psicologia Educacional, Transtornos de aprendizagem, Inclusão escolar, Avaliação psicológica, Intervenção pedagógica.

Introdução

A Psicologia Educacional desempenha um papel essencial no ambiente escolar, contribuindo para a compreensão das dinâmicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e proporcionando estratégias para a superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A atuação do psicólogo educacional vai além da identificação de transtornos de aprendizagem, abrangendo um vasto campo de intervenções que visam promover o bem-estar emocional, a inclusão social e o desenvolvimento integral do aluno. No contexto educacional, os transtornos de aprendizagem, como a dislexia, o transtorno de

déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e a discalculia, entre outros, representam desafios significativos, não apenas para os estudantes, mas também para professores, gestores e familiares. Esses transtornos, frequentemente invisíveis em sua manifestação inicial, podem impactar diretamente o desempenho acadêmico, a autoestima e as relações interpessoais dos alunos, exigindo uma abordagem cuidadosa e multidisciplinar para seu manejo.

A atuação da Psicologia Educacional é fundamental para o diagnóstico precoce desses transtornos, o que possibilita a implementação de intervenções eficazes e personalizadas. O processo de avaliação psicológica no contexto educacional se torna, assim, um ponto de partida para compreender as necessidades específicas de cada aluno, orientando a adaptação do currículo, o planejamento de estratégias pedagógicas diferenciadas e o desenvolvimento de planos de apoio que promovam a aprendizagem e a inclusão. A colaboração entre psicólogos, educadores, familiares e outros profissionais da saúde e educação é imprescindível para garantir que as estratégias de intervenção sejam holísticas, considerando não apenas as dificuldades acadêmicas, mas também os aspectos emocionais e sociais que influenciam o desempenho do aluno.

A Psicologia Educacional, ao integrar o conhecimento psicológico e pedagógico, propicia um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor, onde a diversidade é respeitada e as necessidades individuais são atendidas de maneira eficaz. Além disso, a psicologia não apenas colabora na identificação e tratamento de transtornos de aprendizagem, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades sociais, na promoção da saúde mental e no fortalecimento da motivação e da autoestima dos alunos. Este campo de atuação, portanto, oferece contribuições valiosas para a construção de uma educação mais equitativa, centrada no aluno e voltada para a promoção de um aprendizado significativo e duradouro.

Nos últimos anos, a Psicologia Educacional tem demonstrado ser um campo essencial no processo de transformação das práticas pedagógicas, incentivando a personalização do ensino e a criação de ambientes que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades. A inclusão, nesse sentido, não se limita a um conceito de integração, mas envolve a implementação de uma abordagem educacional que

respeite e acolha as diferenças, promovendo oportunidades de desenvolvimento para todos os estudantes. Este trabalho busca explorar as diferentes contribuições da Psicologia Educacional, analisando como a avaliação psicológica, o suporte acadêmico, as intervenções terapêuticas e o aconselhamento podem transformar a experiência educacional dos alunos, contribuindo para sua adaptação ao ambiente escolar e para o alcance do seu pleno potencial.

Avaliação Psicológica e Suporte Acadêmico

A avaliação psicológica desempenha um papel fundamental no entendimento das dificuldades e potencialidades de estudantes, proporcionando uma análise detalhada do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental, que pode orientar práticas educacionais e intervenções terapêuticas. No contexto acadêmico, a utilização de instrumentos de avaliação psicológica é crucial para identificar possíveis transtornos de aprendizagem, como a dislexia, a discalculia, e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), condições que, muitas vezes, passam despercebidas em um primeiro momento, mas que impactam de maneira significativa o desempenho escolar. A avaliação não se limita apenas à identificação de dificuldades, mas também possibilita o reconhecimento das habilidades e dos pontos fortes dos alunos, proporcionando um olhar mais holístico e individualizado (Medeiros, 2019).

A utilização de testes psicométricos e observações clínicas permite que o psicólogo escolar compreenda a dinâmica de aprendizagem e as variáveis psicológicas que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes. Além disso, a avaliação psicológica permite que se identifiquem fatores emocionais, como ansiedade e depressão, que podem prejudicar a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. O diagnóstico precoce desses fatores possibilita a implementação de intervenções adequadas, não apenas na esfera acadêmica, mas também no campo emocional, promovendo uma abordagem integrada para a resolução das dificuldades enfrentadas pelos alunos (Silva & Costa, 2021).

O suporte acadêmico, por sua vez, é essencial para garantir que as necessidades educacionais dos alunos com dificuldades de aprendizagem sejam atendidas de maneira eficaz e eficiente. O suporte acadêmico pode ser oferecido de diversas formas, incluindo adaptações curriculares, ensino individualizado, uso de tecnologias assistivas e acompanhamento psicológico contínuo. O psicólogo escolar, trabalhando em colaboração com professores e outros profissionais da educação, desempenha um papel crucial na implementação dessas estratégias de apoio, fornecendo orientações sobre como adaptar o conteúdo às necessidades de cada aluno, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades de enfrentamento e autorregulação que favoreçam o aprendizado (Oliveira & Andrade, 2018). O suporte acadêmico deve ser flexível e centrado nas necessidades do aluno, com base nas informações fornecidas pela avaliação psicológica, permitindo um acompanhamento constante e ajustes nas abordagens pedagógicas à medida que o aluno evolui.

É importante destacar que o trabalho interdisciplinar é um dos pilares do suporte acadêmico, sendo fundamental que psicólogos, educadores e familiares trabalhem juntos para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões. A colaboração entre esses profissionais deve ser pautada na troca de informações e na construção de estratégias comuns que promovam um atendimento integral e eficaz. O psicólogo, além de realizar a avaliação, deve atuar também na orientação dos professores sobre como lidar com comportamentos desafiadores e como incentivar a motivação dos alunos com dificuldades, de forma a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor (Araújo & Lima, 2017).

Além disso, a avaliação psicológica e o suporte acadêmico não se limitam aos alunos com transtornos de aprendizagem diagnosticados. A prática educativa deve ser inclusiva, considerando a diversidade de estilos de aprendizagem e as necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem que favoreça todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades. A personalização do ensino, baseada nas necessidades avaliadas psicologicamente, contribui para o desenvolvimento de um ensino mais equitativo e justo, que respeite as particularidades de cada indivíduo, e, consequentemente, melhore o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos (Cavalcante & Pereira, 2020). O apoio

psicopedagógico também pode contribuir significativamente para a prevenção de distúrbios de aprendizagem, ao criar um espaço onde os alunos se sintam seguros para expressar suas dificuldades e desenvolver estratégias para superá-las.

O papel do psicólogo escolar é, portanto, não apenas identificar os alunos que necessitam de suporte, mas também ser um agente facilitador no processo de implementação de estratégias educacionais que visem ao sucesso acadêmico e emocional do aluno. A avaliação psicológica, quando bem conduzida, oferece informações valiosas que orientam a prática pedagógica, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades de todos os alunos. Dessa forma, a avaliação psicológica e o suporte acadêmico são inseparáveis e devem ser considerados componentes essenciais de um sistema educacional que valorize a diversidade e busque a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades (Moraes & Ferreira, 2022).

Considerações finais

A psicologia educacional desempenha um papel crucial no desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos, proporcionando ferramentas para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, além de estratégias para o enfrentamento e superação de desafios. O trabalho integrado entre psicólogos, educadores, pais e outros profissionais da área da saúde é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, adaptado às necessidades específicas de cada aluno. A avaliação psicológica, quando realizada de forma eficaz, permite um diagnóstico precoce de transtornos como dislexia, TDAH, e dificuldades de aprendizagem, o que possibilita a implementação de intervenções mais rápidas e adequadas.
A personalização do ensino, apoiada na avaliação psicológica, é um dos pilares para a promoção da inclusão educacional, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, possam alcançar seu pleno potencial.

Referências

ARAÚJO, L. C.; LIMA, L. G. Psicologia e educação: desafios e possibilidades no contexto escolar. São Paulo: Editora XYZ, 2017.

BECK, A. T. Cognitive Therapy: Basics and Beyond. New York: The Guilford Press, 2019.

BORGES, M. F. Intervenções psicopedagógicas: desafios e possibilidades na educação inclusiva. São Paulo: Editora Cultura, 2020.

CAVALCANTE, M. S.; PEREIRA, F. A. Práticas inclusivas no ensino: uma abordagem psicopedagógica. Recife: Editora ABC, 2020.

EGAN, G. The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping. Belmont: Brooks/Cole, 2013.

HAYES, S. C. Get Out of Your Mind and Into Your Life: The New Acceptance and Commitment Therapy. New York: New Harbinger Publications, 2005.

LOPES, F. A. Psicologia educacional: intervenções e estratégias de sucesso. Porto Alegre: Editora Educação, 2020.

MORAES, J. R.; FERREIRA, T. L. Psicologia escolar e suas contribuições para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Rio de Janeiro: Editora LMN, 2022.

MEDEIROS, M. L. A avaliação psicológica no contexto educacional: teoria e prática. Fortaleza: Editora PQR, 2019.

MILLER, P. D. Psicologia educacional e seu impacto no sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2018.

OLIVEIRA, M. J.; ANDRADE, S. R. O suporte acadêmico no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Editora UFP, 2018.

PEREIRA, A. L.; ALMEIDA, R. M. Práticas educacionais inclusivas e o papel da psicologia escolar. Curitiba: Editora Universitária, 2021.

RAMOS, L. B.; SILVA, A. P. Dificuldades de aprendizagem e práticas psicopedagógicas: uma abordagem clínica e educacional. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

ROBERTS, A. R. Crisis Intervention Handbook: Assessment, Treatment, and Research. Oxford: Oxford University Press, 2005.

RODRIGUES, M. T. Psicologia educacional na prática inclusiva: métodos e casos de sucesso. Recife: Editora UFPE, 2017.

SHEDLER, J. The Efficacy of Psychodynamic Psychotherapy. American Psychologist, v. 65, n. 2, p. 98-109, 2010.

SILVA, T. F.; COSTA, A. L. A importância da avaliação psicológica no contexto escolar. Curitiba: Editora FGH, 2021.

YALOM, I. D. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. New York: Basic Books, 2008.

TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA

CINTIA GONÇALVES BONFIM

Resumo

Este estudo investiga a relação entre a memória e os transtornos de aprendizagem, com ênfase nas dificuldades de memória de curto e longo prazo e seus impactos no desempenho acadêmico. A memória é um processo cognitivo fundamental para a aprendizagem, e déficits nela podem comprometer a capacidade de reter, organizar e aplicar informações. Transtornos como TDAH, esquizofrenia e doenças neurodegenerativas têm sido associados a alterações significativas na memória, afetando tanto a memória de trabalho quanto a memória de longo prazo. O estudo explora como essas condições influenciam o processo de aprendizado e discute estratégias de intervenção que podem ajudar a melhorar a função memorística em indivíduos afetados. A pesquisa também destaca a importância de um entendimento mais aprofundado dos mecanismos cerebrais envolvidos na memória e nas dificuldades relacionadas aos transtornos de aprendizagem.
Palavras-chave: memória, transtornos de aprendizagem, TDAH, memória de trabalho, intervenção terapêutica.

Introdução

A memória é um dos processos cognitivos mais complexos e essenciais para a realização de atividades cotidianas e acadêmicas, sendo um fator fundamental no aprendizado e na adaptação ao ambiente. Sua função de reter e organizar informações nos permite compreender, decidir, planejar e executar ações com base em experiências passadas. O desenvolvimento da memória é influenciado por uma série de fatores, incluindo genética, ambiente, saúde física e psicológica, além de fatores contextuais, como o nível de atenção e a motivação. Contudo, dificuldades nesse processo cognitivo podem levar a sérios

desafios, especialmente em contextos educacionais e sociais. Transtornos de aprendizagem, como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), a esquizofrenia e a doença de Alzheimer, afetam de maneira significativa a capacidade de memória, impactando a qualidade de vida e o desempenho acadêmico dos indivíduos.

Esses transtornos, embora diferentes em sua natureza e causas, compartilham a característica de prejudicar a memória de curto e longo prazo, e a memória de trabalho, especificamente. Em situações de aprendizagem, a memória de trabalho desempenha um papel central, pois permite que informações sejam manipuladas e processadas enquanto outras tarefas cognitivas estão sendo realizadas. Indivíduos com déficits nessa função enfrentam dificuldades em organizar, lembrar e aplicar conhecimento de forma eficaz, o que compromete o aprendizado e a execução de tarefas acadêmicas ou profissionais. A memória de longo prazo, que envolve o armazenamento de informações por períodos mais prolongados, também pode ser comprometida, afetando a retenção de conteúdos fundamentais para o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades.

A compreensão da memória e seus diferentes tipos é, portanto, crucial para a abordagem de estratégias de intervenção e tratamento para aqueles que enfrentam dificuldades nesse aspecto cognitivo. Conhecimentos mais profundos sobre como a memória funciona e como ela pode ser fortalecida são essenciais para o desenvolvimento de programas terapêuticos que ajudem a minimizar os impactos dos transtornos de aprendizagem e promovam a recuperação da função memorística. Além disso, exercícios específicos, como os que visam o treinamento da memória de trabalho, podem ser eficazes para melhorar o desempenho cognitivo dos indivíduos afetados, proporcionando-lhes estratégias para lidar com as dificuldades e alcançar um nível maior de funcionalidade e adaptabilidade.

Neste contexto, o entendimento das relações entre os diferentes tipos de memória, suas interações e as implicações desses processos para o aprendizado e o desenvolvimento social e acadêmico são pontos centrais da pesquisa e das práticas educacionais. O avanço da neurociência e o uso de novas tecnologias, como a neuroimagem, têm permitido uma análise mais precisa das áreas cerebrais envolvidas no funcionamento da memória, abrindo

novos horizontes para a compreensão dos mecanismos cognitivos e para o desenvolvimento de estratégias mais personalizadas de intervenção. Em última instância, a pesquisa sobre memória e seus transtornos é um campo de estudo fundamental, com a capacidade de transformar abordagens educacionais, terapêuticas e sociais, melhorando a vida de indivíduos que enfrentam esses desafios.

Tipos de Memória e Suas Relações com o Aprendizado

A memória é um dos processos cognitivos mais fundamentais na aprendizagem humana, sendo essencial para a retenção de informações e a formação de conhecimentos. No contexto acadêmico, a memória é frequentemente dividida em diferentes tipos, que podem ser classificados de acordo com o tempo de armazenamento e a forma como as informações são processadas. A memória sensorial, por exemplo, é o primeiro estágio de processamento, responsável por capturar informações sensoriais de maneira rápida e temporária. Ela se divide em diferentes modalidades, como a memória icônica (visual) e a memória ecoica (auditiva), que são extremamente rápidas e retêm informações por frações de segundo, o que permite ao indivíduo manter a continuidade da percepção sensorial e integrar informações em tempo real (Atkinson; Shiffrin, 1968). A memória de curto prazo, também chamada de memória de trabalho, é outro tipo relevante, responsável por armazenar e manipular informações de forma temporária, geralmente por até 30 segundos, e com uma capacidade limitada. Ela desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, pois permite a manutenção ativa de informações enquanto tarefas cognitivas mais complexas estão sendo executadas, como a resolução de problemas e a tomada de decisões (Baddeley, 2003). A memória de longo prazo, por sua vez, refere-se à capacidade de armazenar informações por períodos prolongados, desde horas até uma vida inteira, e é essencial para a retenção do conhecimento adquirido ao longo do tempo. Esse tipo de memória é geralmente subdividido em memória explícita, que envolve recordações conscientes, e memória implícita, que diz respeito ao aprendizado sem a necessidade de conscientização, como o aprendizado motor e as habilidades automáticas (Tulving, 1972). A interação entre os diferentes tipos de memória

tem um impacto direto sobre a eficiência do aprendizado. A memória de curto prazo, por exemplo, atua como uma ponte entre a memória sensorial e a memória de longo prazo, onde as informações são consolidada através de processos como a repetição, a associação e a codificação elaborativa (Craik; Lockhart, 1972). Dessa forma, a capacidade de codificar eficazmente as informações na memória de longo prazo depende da qualidade da atenção e da interação entre a memória de curto prazo e os sistemas de memória de longo prazo. A memória de trabalho, além de seu papel de armazenamento temporário, está também relacionada à capacidade de manipulação da informação, o que é crucial para a resolução de tarefas mais complexas, como os desafios acadêmicos. Estudos indicam que indivíduos com maior capacidade de memória de trabalho têm um desempenho acadêmico superior, pois são capazes de lidar melhor com a complexidade das informações e mantê-las ativas enquanto realizam atividades cognitivas (Swanson, 2006). Além disso, a formação de redes de associação na memória de longo prazo facilita o processo de aprendizagem ao proporcionar uma base sólida sobre a qual novos conhecimentos podem ser integrados. No entanto, os mecanismos que governam o funcionamento da memória ainda são amplamente estudados. Pesquisas recentes têm mostrado que a neuroplasticidade desempenha um papel central na formação e na reorganização das memórias, com o cérebro sendo capaz de modificar suas estruturas em resposta a novos aprendizados (Kolb; Whishaw, 1998). Essa adaptabilidade do sistema nervoso central é um fator crucial para a aprendizagem, pois permite que novas informações sejam incorporadas e que as memórias sejam reforçadas ou modificadas conforme necessário. Dessa forma, o estudo dos tipos de memória e de suas relações com o aprendizado não se limita a uma simples análise dos sistemas cognitivos, mas também envolve uma compreensão profunda dos processos neurobiológicos subjacentes. O uso de técnicas de neuroimagem tem permitido aos cientistas observar e mapear as áreas cerebrais responsáveis por diferentes tipos de memória, o que tem proporcionado novas perspectivas sobre como a aprendizagem é facilitada ou comprometida em condições específicas, como transtornos de aprendizagem ou envelhecimento (Cabeza; Nyberg, 2000). Essas investigações são fundamentais para a aplicação de intervenções educacionais e terapêuticas mais eficazes, que podem ser adaptadas para atender às

necessidades individuais dos estudantes. A memória, portanto, é um fenômeno complexo e multifacetado, com diferentes tipos que interagem de maneiras dinâmicas para facilitar o aprendizado. A compreensão das relações entre esses tipos de memória e suas implicações para a aprendizagem continua a ser um campo de pesquisa fundamental, com potenciais para avanços significativos no campo da educação e da neurociência cognitiva.

Dificuldades de Memória em Transtornos Específicos

As dificuldades de memória são frequentemente observadas em indivíduos com transtornos específicos, impactando diretamente suas capacidades cognitivas e a realização de atividades cotidianas. No contexto dos transtornos neurológicos e psicológicos, as alterações nas funções de memória são variadas, refletindo as diferentes áreas do cérebro afetadas por tais condições. Transtornos como a doença de Alzheimer, a esquizofrenia e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) apresentam características distintas no que diz respeito ao funcionamento da memória, com implicações significativas para a aprendizagem e a adaptação social. Na doença de Alzheimer, por exemplo, a memória de curto prazo é frequentemente comprometida, com os pacientes tendo dificuldade em reter informações novas, o que afeta a execução de tarefas cotidianas e a comunicação (Mori et al., 2019). A perda progressiva de neurônios no hipocampo e em outras áreas cerebrais relacionadas à memória de longo prazo é uma característica central dessa condição, o que contribui para a diminuição da capacidade de recordar eventos recentes, apesar de memórias mais antigas, armazenadas de forma mais estável, ainda serem preservadas em estágios iniciais da doença (Sperling et al., 2011). A memória, nesse caso, torna-se fragmentada, e os pacientes frequentemente recorrem a mecanismos compensatórios, como o uso de anotações ou a ajuda de cuidadores, para lidar com a perda de informações. Por outro lado, a esquizofrenia também envolve dificuldades significativas em várias formas de memória, mas com características mais complexas. Indivíduos com esquizofrenia apresentam déficits na memória de trabalho, que é crucial para a organização e manipulação temporária de informações, além de dificuldades em processos de aprendizagem associativa. Essas deficiências

podem resultar em um desempenho acadêmico e social prejudicado, já que o indivíduo tem dificuldade em manter e atualizar informações para resolver problemas ou tomar decisões (Barch; Csernansky, 2007). A alteração no funcionamento da memória de trabalho está relacionada a disfunções nas redes frontais e temporais do cérebro, áreas fundamentais para o controle executivo e a regulação do comportamento (Goff; Evins, 2007). A esquizofrenia também está associada a déficits na memória verbal e na capacidade de lembrar eventos passados de forma detalhada, o que impacta a qualidade de vida dos pacientes, principalmente na comunicação e no entendimento de experiências vividas. A interação entre déficits de memória e sintomas psicóticos, como delírios e alucinações, pode exacerbar ainda mais o sofrimento do paciente, dificultando a aderência ao tratamento e a reintegração social.

No caso do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), as dificuldades de memória são frequentemente observadas na memória de trabalho e na memória de longo prazo, especialmente no que se refere à retenção e à organização de informações. Indivíduos com TDAH geralmente apresentam uma capacidade reduzida de manter informações relevantes ativas em sua mente durante a execução de tarefas que exigem atenção sustentada, o que compromete sua capacidade de aprender e de realizar atividades que exigem planejamento (Barkley, 1997). Essas dificuldades de memória podem levar a problemas acadêmicos, como a falha em completar tarefas escolares ou a dificuldade em lembrar instruções verbais, afetando o desempenho de forma significativa. A memória de trabalho, nesse contexto, está intimamente ligada à regulação da atenção, e a dificuldade em filtrar estímulos irrelevantes impede que as informações importantes sejam processadas de maneira eficiente. Além disso, a disfunção nos processos de codificação e recuperação de memória está associada a alterações no funcionamento do córtex pré-frontal, uma região cerebral fundamental para o controle executivo e a organização das informações (Seidman et al., 2006).

As dificuldades de memória nos transtornos específicos estão, portanto, relacionadas a disfunções em diversas áreas cerebrais e refletem-se em deficiências cognitivas que impactam diretamente a vida social, acadêmica e profissional dos indivíduos. A compreensão dos mecanismos subjacentes a essas dificuldades é essencial para o desenvolvimento de intervenções

terapêuticas mais eficazes, tanto em termos de tratamento farmacológico quanto psicoterapêutico. Em condições como Alzheimer, esquizofrenia e TDAH, a abordagem terapêutica deve considerar a natureza específica das dificuldades de memória de cada transtorno, a fim de oferecer estratégias de compensação que ajudem os indivíduos a melhorar sua funcionalidade e qualidade de vida.

Exercícios para Fortalecer a Memória de Trabalho

A memória de trabalho é um sistema cognitivo fundamental para a execução de tarefas que envolvem a manipulação de informações temporárias, sendo essencial para o aprendizado, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Para fortalecer essa capacidade, é necessário compreender as interações entre os diferentes componentes desse sistema, que incluem a memória de curto prazo e as funções executivas, como o controle da atenção e a atualização de informações. A prática de exercícios específicos pode melhorar a eficiência desses processos, promovendo o aprimoramento da memória de trabalho. Estudos demonstram que exercícios que envolvem o treino de memória de trabalho podem, de fato, levar a melhorias em diversas habilidades cognitivas, inclusive em contextos que exigem a manipulação de informações e o controle da atenção (Klingberg, 2010). Entre os tipos de exercícios mais eficazes, destacam-se os jogos de memória, os exercícios de n-back e as atividades que envolvem a memória verbal e visual. Esses exercícios visam não apenas a retenção de informações, mas também a capacidade de manipulação e organização dessas informações, elementos essenciais para a memória de trabalho.

O treino de memória de trabalho baseado em jogos de memória e tarefas que exigem a associação de pares de imagens ou palavras pode ser altamente eficaz para melhorar a capacidade de retenção e atualização de informações. Essas atividades estimulam a memória de curto prazo, ao mesmo tempo em que desafiam o indivíduo a manter a concentração e a realizar operações mentais sobre os dados armazenados (Klingberg et al., 2005). A repetição de exercícios com diferentes níveis de complexidade também tem sido associada à melhoria no desempenho cognitivo, pois o cérebro se adapta ao novo desafio, promovendo o fortalecimento das conexões neuronais em áreas relacionadas ao

processamento e à manipulação de informações. Além disso, a utilização de estratégias mnemônicas, como a segmentação de informações ou a associação com imagens visuais, tem mostrado aumentar a eficiência do armazenamento e recuperação de dados na memória de trabalho, tornando esses exercícios ainda mais poderosos na promoção de melhorias cognitivas (Morrison; Chein, 2011).
Um dos exercícios mais populares e amplamente pesquisados para o fortalecimento da memória de trabalho é o treinamento n-back, que desafia os indivíduos a lembrar e atualizar informações em um intervalo específico. O treinamento n-back envolve a apresentação de uma sequência de estímulos, como letras ou números, e o participante deve identificar quando o estímulo atual corresponde ao apresentado "n" passos atrás na sequência. Esse exercício não só treina a memória de curto prazo, mas também a capacidade de atualizar e manipular ativamente informações, uma habilidade central na memória de trabalho. Estudos indicam que a prática regular de n-back pode resultar em melhorias significativas em testes de memória de trabalho e funções cognitivas relacionadas, incluindo a capacidade de manter a atenção e controlar impulsos (Jaeggi et al., 2008). A adaptação do treinamento n-back a diferentes níveis de dificuldade também contribui para o sucesso desse tipo de exercício, uma vez que ele desafia continuamente o sistema cognitivo do indivíduo, evitando a estagnação no processo de aprendizagem.
Além disso, exercícios que envolvem a memória verbal e visual, como a leitura e a lembrança de listas de palavras ou a organização de objetos em padrões específicos, também desempenham um papel importante no fortalecimento da memória de trabalho. Tarefas que requerem a manipulação de informações visuais e verbais simultaneamente são particularmente eficazes para aumentar a capacidade de memória de trabalho, pois ativam diversas áreas do cérebro, incluindo o córtex pré-frontal, que é responsável pelo controle executivo e pela coordenação de diferentes tipos de informações. A combinação de atividades que envolvem tanto a memória verbal quanto a visual tem mostrado ser um método eficaz para a melhoria da capacidade de memorização e manipulação de dados (Cowan, 2008). Esses exercícios ajudam a melhorar a flexibilidade cognitiva, permitindo que o indivíduo organize e reestruture informações com base em diferentes tipos de estímulos e desafios.
Além dos exercícios estruturados, atividades físicas e práticas de mindfulness

também têm sido associadas a melhorias na memória de trabalho. A prática regular de exercícios físicos tem demonstrado benefícios significativos para a função cerebral, incluindo o aumento da plasticidade neural e a melhora na conectividade entre diferentes áreas do cérebro, fatores cruciais para o desempenho da memória de trabalho (Ratey, 2008). O exercício físico pode atuar de forma complementar aos exercícios cognitivos, potencializando seus efeitos ao melhorar a circulação sanguínea no cérebro e estimular a liberação de neurotransmissores que favorecem a aprendizagem e a memória. Da mesma forma, práticas de mindfulness, que envolvem a atenção plena e a regulação da atenção, têm mostrado ser eficazes no fortalecimento da memória de trabalho, uma vez que treinam a capacidade do indivíduo de manter o foco e regular distrações, um componente essencial para a memória de trabalho eficiente (Zeidan et al., 2010).

Portanto, o fortalecimento da memória de trabalho envolve a combinação de exercícios específicos que desafiem a retenção, a manipulação e a atualização de informações, aliados a práticas que melhorem o controle da atenção e a flexibilidade cognitiva. A abordagem integrada entre treino cognitivo e hábitos saudáveis, como a prática de atividade física e mindfulness, tem se mostrado uma estratégia eficaz e abrangente para otimizar a função da memória de trabalho. Esses exercícios não só melhoram a capacidade de lidar com informações temporárias, mas também têm implicações diretas para o desempenho em tarefas diárias e acadêmicas, promovendo a eficiência cognitiva e a adaptabilidade.

Considerações finais

As dificuldades de memória são uma característica comum em vários transtornos neurológicos e psicológicos, impactando diretamente o aprendizado e a capacidade de adaptação social dos indivíduos. No contexto educacional, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a memória de trabalho desempenha um papel crucial em atividades cotidianas e no processo de aprendizagem. Nos transtornos de aprendizagem, como o TDAH, a esquizofrenia e a doença de Alzheimer, as alterações nas funções de memória podem levar a prejuízos significativos no desempenho acadêmico, no

desenvolvimento social e na qualidade de vida dos indivíduos. Entender os mecanismos subjacentes a essas dificuldades é fundamental para o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas, que possam melhorar a funcionalidade cognitiva e proporcionar uma melhor adaptação dos pacientes.

A memória de trabalho é especialmente relevante nesse contexto, pois é o sistema cognitivo responsável por armazenar, manipular e organizar informações temporárias. Dificuldades nessa área afetam diretamente a capacidade de resolver problemas complexos, realizar tarefas de planejamento e manter a atenção em atividades de longa duração. Em transtornos como o TDAH, esses déficits são mais pronunciados, já que a capacidade de manter informações relevantes ativas durante a execução de tarefas é frequentemente comprometida. Para essas pessoas, a adaptação de estratégias de ensino e de aprendizagem é essencial para ajudá-las a superar esses desafios, além do suporte contínuo que pode ser oferecido por profissionais da saúde mental e neuropsicologia.

Por outro lado, em condições como a esquizofrenia e a doença de Alzheimer, a perda de memória pode se tornar progressiva, com o comprometimento das funções cognitivas mais básicas, como a retenção de informações recentes. Nessas condições, o impacto na memória de longo prazo é ainda mais devastador, pois além das dificuldades de aprendizado, surgem limitações nas atividades diárias e na capacidade de comunicação. O envolvimento de áreas cerebrais específicas, como o hipocampo no caso da doença de Alzheimer, sugere que a neurobiologia desempenha um papel fundamental na manutenção dessas funções, e que intervenções que promovam a neuroplasticidade e a estimulação cognitiva podem ser úteis para retardar o avanço desses transtornos.

Com relação às estratégias de intervenção, a neuroplasticidade, um fenômeno pelo qual o cérebro se adapta e reorganiza suas conexões em resposta a estímulos, tem sido apontada como um fator essencial na reabilitação de pacientes com déficits de memória. Isso sugere que é possível melhorar a memória de trabalho e as funções cognitivas por meio de treinamentos específicos. O uso de exercícios de memória de trabalho, como os jogos de memória, o treino n-back e atividades que envolvem a manipulação de

informações verbais e visuais, são abordagens comprovadas para fortalecer as habilidades cognitivas. Tais exercícios não só melhoram a retenção de informações, mas também favorecem a atualização e a manipulação de dados, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e a realização de tarefas cotidianas.

Além disso, práticas complementares, como a prática regular de atividades físicas e mindfulness, têm mostrado efeitos positivos na memória de trabalho. A atividade física, ao promover uma maior conectividade entre as diferentes regiões do cérebro, contribui para a plasticidade neural e melhora a eficiência cognitiva. Já as práticas de mindfulness, ao promoverem a regulação da atenção e a redução da interferência de estímulos externos, ajudam os indivíduos a se concentrar melhor nas tarefas e a melhorar a eficiência na manipulação das informações. Essas abordagens integradas podem ser especialmente benéficas em contextos de transtornos de aprendizagem, como o TDAH, e em condições neurodegenerativas, como o Alzheimer, ao proporcionar estratégias de compensação para as deficiências cognitivas.

Entretanto, para que essas intervenções sejam eficazes, é fundamental que sejam adaptadas às necessidades individuais dos pacientes, levando em consideração o transtorno específico e o grau de comprometimento das funções de memória. O acompanhamento contínuo, bem como a avaliação periódica das estratégias aplicadas, é essencial para garantir a efetividade do tratamento e a melhoria contínua das funções cognitivas.

Em suma, o fortalecimento da memória de trabalho e a adaptação das estratégias de aprendizagem são aspectos-chave para o enfrentamento das dificuldades de memória observadas em transtornos como o TDAH, a esquizofrenia e a doença de Alzheimer. A combinação de intervenções cognitivas, exercícios específicos e práticas complementares, como a atividade física e o mindfulness, oferece uma abordagem abrangente que pode melhorar substancialmente a qualidade de vida dos indivíduos afetados por essas condições. A compreensão profunda dos mecanismos de memória e a utilização de intervenções baseadas em evidências são passos essenciais para otimizar o desempenho cognitivo, não só no contexto educacional, mas também nas diversas atividades diárias que exigem a utilização de funções cognitivas superiores.

Referências

BARCH, Deanna M.; CSERNANSKY, John G. Neural mechanisms of memory and cognitive dysfunction in schizophrenia. Molecular Psychiatry, v. 12, p. 31-45, 2007.

BARKLEY, Russell A. Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment. 3. ed. New York: Guilford Press, 1997.

CABEZA, Roberto; NYBERG, Lars. Imaging cognition II: an empirical review of 275 PET and fMRI studies. Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, v. 2, n. 4, p. 311-330, 2000.

COWAN, Nelson. Working memory capacity. Hove: Psychology Press, 2008.

CRAIK, Fergus I. M.; LOCKHART, Robert S. Levels of processing: a framework for memory research. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, v. 11, n. 6, p. 671-684, 1972.

GOFF, David C.; EVINS, Adele E. Cognitive dysfunction in schizophrenia. Psychiatric Clinics of North America, v. 30, n. 3, p. 509-522, 2007.

JAEGGI, Susanne M. et al. Improving fluid intelligence with training on working memory. PsychScience, v. 19, n. 3, p. 243-247, 2008.

KLINGBERG, Torkel. Training and plasticity of working memory. Trends in Cognitive Sciences, v. 14, n. 7, p. 317-324, 2010.

KLINGBERG, Torkel et al. Computerized training of working memory in children with ADHD – a randomized, controlled trial. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, v. 44, n. 2, p. 177-186, 2005.

KOLB, Bryan; WHISHAW, Ian Q. Fundamentals of human neuropsychology. 4. ed. New York: Worth Publishers, 1998.

MORI, Etsuro et al. Current concepts in the pathophysiology of Alzheimer's disease. Neurology Clinical Neuroscience, v. 7, p. 67-73, 2019.

MORRISON, Abigail B.; CHEIN, Jason M. Working memory and higher-order cognition: implications for learning and education. The Oxford Handbook of Cognitive Neuroscience, v. 2, p. 220-239, 2011.

RATEY, John J. Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain. New York: Little, Brown Spark, 2008.

SEIDMAN, Larry J. et al. Neuropsychological functioning in children with

attention-deficit hyperactivity disorder: the contribution of working memory, inhibition, and other cognitive abilities. Developmental Neuropsychology, v. 29, n. 1, p. 59-82, 2006.

SPERLING, Reisa A. et al. Functional MRI of the hippocampus in aging and Alzheimer disease. Neuropsychology, v. 25, n. 2, p. 271-280, 2011.

SWANSON, H. Lee. The role of working memory in children's cognitive and academic skills. Current Directions in Psychological Science, v. 15, n. 1, p. 10-14, 2006.

TULVING, Endel. Memory and consciousness. Canadian Psychology/Psychologie canadienne, v. 13, n. 3, p. 103-110, 1972.

ZEIDAN, Daniel et al. Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. Consciousness and cognition, v. 19, n. 2, p. 597-605, 2010.

JOGOS COOPERATIVOS: UMA ANÁLISE DE SUA EFICÁCIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

COOPERATIVE GAMES: AN ANALYSIS OF THEIR EFFECTIVENESS IN SCHOOL INCLUSION

CÍNTIA LIMA DA SILVA

Resumo

Os jogos cooperativos têm emergido como uma abordagem inovadora no contexto educacional, especialmente na promoção da inclusão escolar. Este artigo analisa a eficácia dos jogos cooperativos como ferramentas que favorecem a interação social e a convivência entre alunos com e sem deficiência. Através de uma revisão de literatura e estudos de caso, discutimos como essas práticas podem ser implementadas nas escolas e seus impactos na formação de um ambiente inclusivo. Os resultados sugerem que a utilização de jogos cooperativos não só melhora a socialização, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Palavras-chave: jogos cooperativos; inclusão escolar; interação social; habilidades sociais; educação inclusiva.

Abstract

Cooperative games have emerged as an innovative approach in the educational context, especially in promoting school inclusion. This article analyzes the effectiveness of cooperative games as tools that favor social interaction and coexistence among students with and without disabilities. Through a literature review and case studies, we discuss how these practices can be implemented in schools and their impacts on creating an inclusive environment. The results suggest that the use of cooperative games not only enhances socialization but also contributes to the development of social and emotional skills.

Keywords: cooperative games; school inclusion; social interaction; social skills; inclusive education.

Introdução

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais na contemporaneidade. A necessidade de criar ambientes que acolham a diversidade de alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações, demanda a adoção de metodologias inovadoras e

eficazes. Nesse contexto, os jogos cooperativos surgem como uma estratégia promissora, capaz de promover a interação e a colaboração entre estudantes.

Os jogos cooperativos são atividades que requerem a participação ativa de todos os integrantes para que um objetivo comum seja alcançado, destacando a importância do trabalho em equipe. Essa abordagem contrasta com os jogos competitivos, que muitas vezes podem reforçar divisões e exclusões entre os alunos. O foco em atividades colaborativas pode ajudar a desenvolver um senso de pertencimento e a fortalecer as relações interpessoais no ambiente escolar.

A literatura educacional tem enfatizado a relevância de criar ambientes que favoreçam a interação social, especialmente para alunos com deficiência. Estudos indicam que a prática de jogos cooperativos pode ser um meio eficaz de promover a inclusão, permitindo que todos os alunos participem de maneira equitativa. Por meio dessas atividades, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, como empatia, comunicação e resolução de conflitos.

Além disso, a prática de jogos cooperativos pode contribuir para a autoestima dos alunos, especialmente aqueles que se sentem marginalizados em ambientes escolares tradicionais. Ao serem incentivados a colaborar e a contribuir para o sucesso do grupo, os alunos podem experimentar um aumento na confiança em suas capacidades, favorecendo um ambiente de aprendizado mais positivo e acolhedor.

Os objetivos deste artigo são, portanto, analisar a eficácia dos jogos cooperativos na inclusão escolar, discutir suas principais características e benefícios, e apresentar estratégias para sua implementação em contextos educacionais diversos. A partir da análise de estudos de caso e revisões de literatura, buscamos oferecer uma visão abrangente sobre como esses jogos podem ser utilizados para promover a inclusão de maneira eficaz.

A seção seguinte abordará a fundamentação teórica que sustenta a utilização dos jogos cooperativos na educação, considerando as contribuições de diferentes autores e pesquisas na área. Em seguida, discutiremos as metodologias utilizadas em estudos que analisam a eficácia dessas práticas, seguidas de uma apresentação dos resultados obtidos. A análise crítica dos dados levantados permitirá refletir sobre os desafios e oportunidades da inclusão escolar por meio de jogos cooperativos.

Por fim, o artigo concluirá com considerações sobre a importância de integrar jogos cooperativos nas práticas pedagógicas, bem como sugestões para futuras pesquisas e práticas educativas que visem à promoção da inclusão escolar.

1. Fundamentação Teórica dos Jogos Cooperativos

Os jogos cooperativos, conforme definido por Johnson e Johnson (1999), são atividades que incentivam a colaboração entre os participantes para alcançar objetivos comuns. Essa abordagem é particularmente relevante na educação, onde o desenvolvimento social e emocional dos alunos é tão importante quanto o aprendizado acadêmico. A teoria do aprendizado social, proposta por Bandura (1977), sustenta que os indivíduos aprendem comportamentos e habilidades por meio da observação e interação com os outros. Assim, os jogos cooperativos proporcionam um ambiente propício para a aprendizagem social.

Estudos demonstram que a prática de jogos cooperativos está associada a uma série de benefícios. De acordo com Dyer (2002), esses jogos promovem o desenvolvimento de habilidades como a comunicação, a empatia e a resolução de problemas. Através da interação em grupo, os alunos aprendem a trabalhar juntos, respeitar as diferenças e encontrar soluções coletivas para os desafios enfrentados.

Além disso, a inclusão de alunos com deficiência nos jogos cooperativos é uma maneira eficaz de promover a igualdade e a aceitação no ambiente escolar. Research de Staub e Peck (1995) destaca que a participação conjunta em atividades lúdicas pode reduzir estigmas e preconceitos, facilitando a construção de relacionamentos positivos entre alunos com e sem deficiência.

Os jogos cooperativos também se alinham aos princípios da educação inclusiva, que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado. A prática desses jogos pode ajudar a criar um clima escolar mais acolhedor e solidário, onde todos se sintam valorizados e respeitados.

Em suma, a fundamentação teórica dos jogos cooperativos aponta para sua relevância na promoção da inclusão escolar. Ao favorecer a colaboração e a interação social, essas atividades contribuem para a formação de um ambiente de aprendizagem mais equitativo e positivo.

2. Metodologia para a Implementação de Jogos Cooperativos

A implementação de jogos cooperativos nas escolas requer uma abordagem cuidadosa e planejada. Para que essas atividades sejam eficazes, é fundamental considerar diversos aspectos, como a escolha dos jogos, a formação dos grupos e as dinâmicas de facilitação. A literatura sugere que a seleção de jogos deve levar em conta as características dos alunos e os objetivos pedagógicos a serem alcançados.

Um passo inicial importante é a formação de grupos heterogêneos, que incluam alunos com diferentes habilidades e perfis. Essa diversidade enriquece a experiência de aprendizado, pois permite que os alunos aprendam uns com os

outros. Além disso, a presença de alunos com deficiência em grupos cooperativos pode promover a aceitação e o respeito mútuo entre os colegas.

Outro aspecto a ser considerado é a escolha de jogos que sejam acessíveis a todos os alunos. Isso pode envolver adaptações nas regras, nos equipamentos utilizados ou nas condições do espaço onde os jogos são realizados. É essencial garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente das atividades, independentemente de suas limitações.

A facilitação das atividades é outro elemento crucial para o sucesso dos jogos cooperativos. Os educadores devem estar preparados para guiar os alunos durante os jogos, promovendo a reflexão sobre as experiências vivenciadas e incentivando a discussão sobre as dinâmicas de grupo. Essa abordagem reflexiva ajuda os alunos a internalizarem os aprendizados e a transferi-los para outras situações.

Além disso, é importante realizar uma avaliação contínua das atividades. Isso pode incluir feedback dos alunos sobre suas experiências e sugestões para melhorias. A avaliação permite que os educadores ajustem as dinâmicas e os jogos, garantindo que as atividades atendam às necessidades e expectativas dos alunos.

Em resumo, a implementação de jogos cooperativos nas escolas envolve a consideração de diversos fatores, desde a seleção dos jogos até a facilitação das atividades. Uma abordagem cuidadosa e inclusiva pode maximizar os benefícios desses jogos e contribuir para a promoção da inclusão escolar.

3. Resultados Obtidos com a Aplicação de Jogos Cooperativos

A aplicação de jogos cooperativos nas escolas tem gerado resultados positivos, conforme demonstrado por diversos estudos de caso. Em um projeto realizado em uma escola pública, os educadores observaram um aumento significativo na interação social entre os alunos, especialmente entre aqueles com e sem deficiência. Os jogos cooperativos proporcionaram oportunidades para que esses alunos colaborassem e se conhecessem melhor, contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso.

Além disso, a prática de jogos cooperativos também tem se mostrado eficaz na promoção de habilidades sociais. Em uma pesquisa realizada por Rosenberg e Baugh (2016), os alunos que participaram de jogos cooperativos apresentaram melhorias em suas habilidades de comunicação e empatia. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e para a convivência em grupo.

Outro resultado relevante é o aumento da autoestima dos alunos. A participação em jogos cooperativos permite que os alunos experimentem o sucesso coletivo, independentemente de suas habilidades individuais. Essa experiência pode ser especialmente benéfica para alunos que, de outra forma, se sentiriam excluídos em ambientes competitivos. Os relatos de alunos indicam que a sensação de pertencimento e a valorização das contribuições individuais têm um impacto positivo em sua autoestima.

Adicionalmente, os jogos cooperativos podem ajudar a reduzir comportamentos de exclusão e bullying nas escolas. Ao promover a colaboração e o respeito mútuo, essas atividades incentivam a formação de vínculos entre os alunos e desestimulam atitudes de discriminação. A literatura aponta que ambientes escolares que adotam práticas inclusivas, como jogos cooperativos, tendem a ter uma incidência menor de conflitos e problemas de disciplina.

Em síntese, os resultados obtidos com a aplicação de jogos cooperativos nas escolas evidenciam sua eficácia na promoção da inclusão escolar, no desenvolvimento de habilidades sociais e na melhoria da autoestima dos alunos. As evidências sugerem que essa abordagem pode ser um componente valioso de práticas pedagógicas inclusivas.

4. Desafios na Implementação de Jogos Cooperativos

Apesar dos benefícios associados aos jogos cooperativos, sua implementação nas escolas enfrenta uma série de desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência de alguns educadores em adotar novas metodologias de ensino. Muitos professores estão acostumados a abordagens tradicionais e podem hesitar em experimentar atividades que fogem do padrão convencional.

Além disso, a falta de formação específica para educadores sobre a utilização de jogos cooperativos pode limitar sua eficácia. A capacitação dos professores é essencial para garantir que eles se sintam confiantes e preparados para facilitar essas atividades. Programas de formação continuada que abordem metodologias inclusivas e práticas de jogos cooperativos podem ser um passo importante para superar essa barreira.

Outro desafio é a disponibilidade de recursos e espaço adequado para a realização dos jogos. Algumas escolas podem enfrentar limitações em relação a materiais, equipamentos e espaço físico, o que pode dificultar a implementação de atividades lúdicas. A criação de parcerias com a comunidade e a mobilização de recursos externos podem ser estratégias úteis para contornar essa dificuldade.

A diversidade de habilidades e necessidades dos alunos também pode representar um desafio na realização de jogos cooperativos. É fundamental que

os educadores estejam atentos às diferenças individuais e sejam capazes de adaptar os jogos para que todos possam participar de maneira significativa. Isso requer sensibilidade e criatividade por parte dos educadores.

Além disso, a avaliação da eficácia dos jogos cooperativos pode ser complexa, uma vez que envolve a mensuração de habilidades sociais e emocionais, que nem sempre são facilmente quantificáveis. O desenvolvimento de ferramentas de avaliação que considerem esses aspectos é um desafio importante para a pesquisa na área.

Em resumo, embora os jogos cooperativos ofereçam um potencial significativo para promover a inclusão escolar, sua implementação é permeada por desafios que devem ser enfrentados. A superação dessas barreiras requer um esforço conjunto de educadores, gestores e comunidades.

5. Recomendações para a Promoção de Jogos Cooperativos nas Escolas

Para promover a inclusão escolar por meio de jogos cooperativos, é essencial que as escolas adotem uma abordagem sistemática e planejada. Em primeiro lugar, recomenda-se a realização de treinamentos regulares para educadores, com o objetivo de capacitá-los na aplicação de jogos cooperativos e na facilitação de dinâmicas inclusivas. A formação contínua é fundamental para que os professores se sintam seguros e preparados para implementar essas práticas.

Em segundo lugar, é importante fomentar uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão. A promoção de eventos e campanhas que incentivem a participação de todos os alunos em atividades lúdicas pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor. Essa cultura deve ser reforçada tanto por parte da gestão escolar quanto por todos os educadores.

Outra recomendação é a criação de um banco de jogos cooperativos adaptáveis, que permita aos educadores escolherem atividades apropriadas para suas turmas. Essa ferramenta pode facilitar a seleção de jogos que atendam às diferentes necessidades dos alunos, promovendo a inclusão de maneira eficaz.

Além disso, a participação das famílias na promoção de jogos cooperativos é uma estratégia que pode fortalecer a inclusão escolar. A realização de eventos que envolvam alunos e seus familiares, como dias de jogos na escola, pode ajudar a construir laços entre a comunidade escolar e promover a aceitação da diversidade.

Por fim, é crucial que as escolas implementem um sistema de avaliação contínua das atividades de jogos cooperativos. Isso pode incluir feedback dos alunos,

observações dos educadores e registros de desenvolvimento de habilidades sociais. A avaliação permitirá ajustar as atividades conforme necessário e garantir que os objetivos de inclusão estejam sendo alcançados.

Em síntese, a promoção de jogos cooperativos nas escolas requer um esforço coordenado e comprometido de toda a comunidade escolar. Ao adotar estratégias eficazes e inclusivas, as escolas podem maximizar os benefícios dessas atividades e contribuir para a construção de um ambiente educacional mais justo e igualitário.

Considerações Finais

A análise da eficácia dos jogos cooperativos na inclusão escolar revela seu potencial como uma estratégia inovadora e eficaz para promover a interação social e a convivência entre alunos com e sem deficiência. Ao favorecer a colaboração e o respeito mútuo, essas atividades contribuem para a formação de um ambiente escolar mais acolhedor e solidário.

A prática de jogos cooperativos também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Alunos que participam dessas atividades têm a oportunidade de desenvolver competências essenciais para a convivência em grupo, como a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos. Esses aprendizados são valiosos não apenas no ambiente escolar, mas também na vida cotidiana dos alunos.

Entretanto, a implementação de jogos cooperativos enfrenta desafios que precisam ser superados. A resistência à mudança por parte de alguns educadores, a falta de formação específica e a limitação de recursos são barreiras que podem dificultar a adoção dessas práticas. Portanto, é fundamental que as escolas adotem uma abordagem planejada e coordenada para promover a inclusão por meio de jogos cooperativos.

Recomenda-se que as escolas invistam em formação continuada para os educadores, promovam uma cultura escolar inclusiva e desenvolvam um banco de jogos adaptáveis. A participação das famílias e a avaliação contínua das atividades também são estratégias essenciais para garantir a eficácia dos jogos cooperativos na promoção da inclusão escolar.

Em última análise, os jogos cooperativos têm o potencial de transformar a experiência educacional, promovendo a inclusão e a aceitação da diversidade. Ao criar ambientes de aprendizado que valorizem a colaboração e o respeito mútuo, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos.

Referências

BANDEIRA, José. *Educação Inclusiva: fundamentos e práticas*. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

DYER, William. *The Power of Cooperative Learning*. 1. ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. *Cooperative Learning: Making Groupwork Work*. 1. ed. Edina, MN: Interaction Book Company, 1999.

ROSENBERG, H.; BAUGH, R. *The Effects of Cooperative Learning on Student Engagement and Achievement*. *Journal of Educational Research*, v. 109, n. 4, p. 245-256, 2016.

STAUB, Dan; PECK, Christine. *The Importance of Friendships for Children with Disabilities*. *Journal of Special Education*, v. 29, n. 2, p. 75-90, 1995.

AS CRUZADAS E O DESENVOLVIMENTO DA MENTALIDADE CRISTÃ QUE AS SUSTENTAVA

DAVID DA SILVA CORDEIRO

Resumo

Por fim, mas não menos importante, houve o pedido de socorro do imperador bizantino, Aleixo Comneno, para que seus irmãos ocidentais viessem auxiliá-lo com o avanço islâmico que ameaçava a paz de seu império e indiretamente da Cristandade como um todo. É possível que o papa Urbano tenha visto nesse pedido de ajuda a possibilidade de reatar o Ocidente com o Oriente, separados desde o Cisma de 1054. Era a oportunidade de não só unificar os reinos ocidentais, mas toda a Cristandade do mundo sob a liderança do bispo de Roma.

Palavras-chave: História; Cristianismo; Guerra.

Deus o quer! A convocação feita em Clermont.

Era o dia 25 de novembro de 1095, na pequena cidade francesa de Clermont estava reunida uma grande assembleia de clérigos, nobres e servos em torno do representante máximo da Cristandade ocidental. Ouviu-se a conclamação que marcaria tantas vidas e tantos caminhos e que daria início a um movimento sem precedentes, o qual permaneceria por longa data no imaginário europeu como um ideal. O papa Urbano II convocara os nobres para tomarem a Cruz, e a espada, e partirem com coragem e disposição para enfrentar os inimigos de Cristo e retomar a terra na qual Ele fez morada. A

resposta veio em forma de clamor, quase em uníssono: “Deus Vult!”, ou seja, “Deus o quer!”.

O concílio estava reunido desde o dia 18 de novembro de 1095. A cidade de Clermont havia sido escolhida, pois ficava em uma importante rota que ligava o leste e o oeste da França (FERNANDES, 2006, p. 15), além disso, o papa estava impossibilitado de reunir os bispos em Roma, já que o antipapa Clemente III, com o apoio do sacro-imperador Henrique IV, governava a cidade. A esse concílio compareceram cerca de 250 bispos (FERNANDES, 2006, p. 109) e nele se discutiria a respeito da reforma da Igreja e sobre a relação com o já citado imperador. O último dia, porém, seria marcado pelo discurso que o papa dirigiria à nobreza que se reuniu para ouvi-lo.

Em seu discurso, o papa Urbano apela para que a nobreza franca se organize numa expedição militar com a finalidade de expulsar os muçulmanos dos lugares de culto centrais para a Cristandade. Depois de algum tempo convivendo em relativa paz e permitindo as peregrinações cristãs aos locais sagrados, os seguidores do Islão passaram a atormentar os peregrinos e dificultar seu acesso ao Santo Sepulcro e outros locais santos. Por isso, era necessário que os nobres cavaleiros cristãos do Ocidente tomassem as rédeas da situação e libertassem a Terra Santa dos inimigos que a conspurcavam.

O papa alega em sua fala que a nobreza cristã estava, até o momento, acostumada com disputas mesquinhas contra si mesma. Cristãos se voltavam contra cristãos pelas mais variadas, vis e ímpias razões. Guerras fratricidas marcavam o tom das relações presentes no Ocidente cristão de então. Portanto, era necessário orientar o vigor e a disposição da nobreza cristã para uma luta que realmente valesse à pena ser travada, motivada por uma reta razão, em outras palavras, a nobreza deveria se concentrar, não mais em guerras insanas motivadas pela avareza e pela ganância, mas em uma guerra justa. De fato, o papa se dirige aos nobres nos seguintes termos:

> Os que estão habituados a combater maldosamente, em guerra privada, contra os fiéis, lutem contra os infiéis, e levem a um fim vitorioso a guerra que devia ter começado a tempo. Os que até agora viviam em brigas se convertam em soldados de Cristo. Os que até agora eram mercenários por negócios sórdidos, ganhem

> no presente as recompensas eternas. (PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p. 83)

Fica claro que o papa se preocupa em canalizar a beligerância dos europeus para um propósito que ele considera ser mais elevado. Ele se ocupa de dar nova significação ao costume das lutas tão presente no comportamento de seus contemporâneos. A respeito desse propósito de Urbano II, Le Goff (2016, p. 63) comenta:

> Quando Urbano II, em Clermont, em 1095, acendeu o fogo da cruzada, quando São Bernardo o reavivou em 1146 em Vézelay, eles pensavam transformar a guerra endêmica no Ocidente numa causa justa, a luta contra os infiéis. Queriam purgar a Cristandade do escândalo dos combates entre correligionários, dar ao ardor belicoso do mundo feudal um exutório louvável, indicar à Cristandade o grande objetivo, o grande desígnio necessário para forjar a unidade de coração o de ação que lhe faltava. E, é claro, a Igreja e o papado previam, graças à cruzada de que assumiam a direção espiritual, oferecer-se o meio de dominar no próprio Ocidente a *Respublica Christia* a conquistadora, mas turbulenta, dividida contra si mesma e incapaz de absorver sua vitalidade em seu próprio seio.

Urbano, porém, não inaugurava a ideia de uma luta pelo Oriente Médio. Antes dele outros pontífices já haviam pensado em tal intento (DANIEL-ROPS, 2011, p. 481). Foi as circunstâncias que o fizeram o catalisador do movimento. Alguns historiadores falam que o momento trazia a necessidade de uma expansão da Cristandade (FERNANDES, 2006, p. 103) motivada por um crescimento considerável da população europeia (LE GOFF, 2016, p. 56). Uma possível expansão para o Leste poderia, então, ser uma válvula de escape para o Ocidente medieval.

Outro ponto importante a ser considerado é a relação que os turcos seljúcidas inauguraram com seu domínio na Palestina. Até então, os muçulmanos agiam com certa tolerância para com os peregrinos cristãos. Permitiam que esses últimos andassem livremente pela Terra Santa e visitassem os lugares santos do cristianismo. Porém, quando a tribo dos turcos seljúcidas (recém-convertidos ao islamismo) assumiram o controle da região, eles recrudescem o trato com os cristãos dificultando seu acesso aos pontos de peregrinação e, na visão dos europeus, profanam os lugares sagrados.

Da rejeição das armas à “Guerra Justa”

Do ponto de vista da legitimidade do uso da força e da violência sob a interpretação do cristianismo, o Concílio de Clermont marca um ponto de chegada e outro de partida. Marca um ponto de chegada naquilo que se refere à ressignificação que a doutrina cristã fará acerca do tema da “Guerra Justa”, algo que representa a transformação do entendimento que a Igreja possui quanto ao uso da força. Ela passa de um pacifismo quase absoluto para a ideia de que existe um uso legítimo da violência. Clermont marca um ponto de partida, pois nele se vê o conceito de Guerra Justa se desenvolver na ideia de “Guerra Santa”.

O cristianismo é conhecido por sua mensagem pacífica, quase resignada. Em mais de uma passagem dos Evangelhos se vê Jesus de Nazaré admoestar seus discípulos a não revidarem palavras ou atos ofensivos. Famosa é a passagem do Sermão da Montanha, na qual o fundador do cristianismo aconselha: “Não resistais ao homem mau, antes, aquele que te fere na face direita oferece-lhe também a esquerda e àquele que te pleitear contigo, para tomar-te a túnica, deixa-lhe também o manto” (Mt 5,39-40). Portanto, a doutrina de Jesus parece ser a do pacifismo absoluto.

Há, no entanto, aqueles que afirmam existir no cristianismo original um caráter de resistência e sublevação contra o poder constituído. É o caso do estudioso iraniano Reza Aslan, para quem a imagem do fundador do cristianismo como um “pacificador inveterado [...] já foi demonstrada como sendo uma completa invenção”. (ASLAN, 2013, p. 142). Esse autor concorda que não há nas Escrituras qualquer defesa aberta da violência por parte de Jesus de Nazaré, porém, ele tampouco teria sido um pacifista. Segundo Aslan

> Após a revolta judaica e a destruição de Jerusalém, a Igreja cristã primitiva tentou desesperadamente distanciar Jesus do nacionalismo zelota que levara àquela guerra terrível. Como resultado, declarações tais como “amar seus inimigos” e “dar a outra face” foram despidas de maneira deliberada de seu contexto judaico e transformadas em princípios éticos abstratos aos quais todos os povos poderiam aderir, independentemente de suas convicções étnicas, culturais ou religiosas. (Ibid.)

Aslan cita algumas passagens dos Evangelhos para sustentar suas teses, entre elas as de Lucas 12, 51 e Mateus 10, 34. Em tais passagens, Jesus de Nazaré afirma a seus discípulos: “Não penseis que vim trazer paz à terra. Eu não vim trazer paz, mas a espada”. Segundo Aslan, Jesus não seria muito diferente de outros líderes de movimentos messiânicos de sua época, ou seja, ele também teria pensado o seu messianismo como uma forma de oposição ao domínio do Império romano e isso significava uma resistência armada. Existem, de fato, algumas passagens que vão ao encontro dessa interpretação, por exemplo: “Ele continuou: ‘Agora, porém, aquele que tem uma bolsa tome-a, como também aquele que tem um alforje; e quem não tiver espada, venda seu manto para comprar uma.’” (Lc 22,36). Mesmo o célebre versículo 52 do capítulo 26 de Mateus, no qual Cristo ordena que seu discípulo guarde a espada na bainha, indica ao menos duas coisas: primeiro, o discípulo portava uma espada, segundo, Jesus não o manda se desfazer dela.

Aqui existe todo um debate, mesmo do ponto de vista da teologia bíblica, sobre qual era realmente o ensinamento do Jesus Histórico sobre o uso legítimo da “espada” (isto é, da força). Aprofundar-se em tal discussão não é o escopo do presente trabalho. Todavia, é importante ter em vista que o debate existe e que o cristianismo nascente faz uma opção pela imagem de Jesus Cristo como um mestre pacífico e defensor da Paz. O próprio Aslan sugere que esse foi o procedimento do cristianismo primitivo.

Essa posição da Igreja cristã pode ser atestada nos discursos e ensinamentos de vários autores cristãos dos três primeiros séculos de nossa Era. Esses textos são conhecidos como pertencentes à Patrística, área da teologia que estuda os escritos dos Padres da Igreja, isto é, dos seus primeiros teólogos. Na *Didaqué*[1], para efeito de ilustração, não só são repetidas as palavras do Sermão da Montanha, mas também se acrescenta que a perfeição depende de seu cumprimento e que o cristão não está autorizado a proceder de outra forma (1,4). Além disso, afirma-se que ao proceder de maneira pacífica,

[1] “Instrução dos Doze”, considerada o primeiro catecismo cristão da História.

mesmo contra os inimigos, obter-se-á como resultado a eliminação da própria inimizade (1,3).

No antiquíssimo texto de “Pastor de Hermas”, afirma-se quanto à cólera que ela procede do Diabo, portanto, é inconveniente ao discípulo de Cristo guardá-la no coração, pois ela é como o absinto cuja única gota poderia envenenar todo um vaso de mel (PADRES APOSTÒLICOS, 1995, p. 199).

Outro texto que pode ser citado é a “Carta a Diogneto”, esse, por sua vez, é carregado de certa resignação quanto ao sofrimento infligido contra a comunidade cristã:

> Os cristãos, de fato, não se distinguem dos outros homens, nem por sua terra, nem por sua língua ou costumes. [...] são pobres e enriquecem a muitos; carecem de tudo e tem abundância de tudo; são desprezados e, no desprezo, tornam-se glorificados; são amaldiçoados e, depois, proclamados justos; são injuriados, e bendizem; são maltratados, e honram; fazem o bem, e são punidos como malfeitores; são condenados, e se alegram como se recebessem a vida. Pelos judeus são combatidos como estrangeiros, pelos gregos são perseguidos, a aqueles que os odeiam não saberiam dizer o motivo do ódio.

Com efeito, havia uma rejeição tão forte ao uso de armas que ela culminava num grande debate sobre a situação dos soldados do exército romano que por ventura se tornassem cristãos. Para Orígenes todos os cristãos deveriam ser eximidos da obrigação de servir nos exércitos, pois eles contribuiriam muito mais com suas orações do que com armas (FLORI, 2005, p.129). Hipólito de Roma é mais radical, “[...] ele não admite que um soldado que se tornou cristão permaneça no exército. Ele deverá escolher: ser soldado ou cristão. Os dois estados são incompatíveis.” (Ibid., p.129).

Durante os três primeiros séculos de sua existência, o cristianismo viveu sob períodos de perseguição e ainda assim exercia uma resistência pacífica contra o Império romano. Recusava-se a participar do culto ao imperador, o qual considerava idolátrico e, portanto, contraditório com seu monoteísmo. Mesmo durante os piores períodos de perseguição, os cristãos jamais pegaram em armas ou se levantaram contra o poder constituído. Esse quadro começa a

mudar justamente quando o cristianismo deixa de ser um movimento marginal e passa a ser um dos elementos que dá sustentação à ordem do Império.

Como apresentado, o debate não toca no tema da legitimidade do uso da força pelo poder constituído. Somente é tratada a matéria do uso da força pelos cristãos. Se for um soldado, o cristão inevitavelmente se verá na situação de empregar o uso das armas a serviço do Império. Esses devem se apartar do exército justamente por causa disso. Ora, enquanto os cristãos são minoria o exército pode prescindir deles, porém, quando eles são a maioria, ou ainda, quando eles são praticamente a totalidade da população imperial? Nesse caso, o próprio Império deveria renunciar às armas, à força e ao exército? Como se defenderia de invasões estrangeiras, de revoltas, de insurreições? Como faria para manter a ordem contra aqueles que a querem destruir? Eis o problema que se apresentará de maneira inédita à reflexão da Teologia cristã.

No ano de 313 d.C. o imperador Constantino assina o Edito de Milão. Nesse documento ele outorga a liberdade de culto a todas as religiões do Império, principalmente ao cristianismo, devolve todos os bens que ao longo do tempo foram confiscados da Igreja e faz algumas doações a ela. No decorrer de seu governo, Império e Igreja se aproximam. A religião assume algumas características do Estado, como a divisão territorial, títulos honoríficos, nomenclaturas e símbolos. Constantino, por sua vez, além de favorecer a Igreja com uma série de ações, também interfere em diversos dos seus assuntos, como, por exemplo, a questão da doutrina sobre a natureza divina de Jesus. Para que a Igreja resolva a questão e dissolva qualquer tipo de cizânia, o Imperador convoca um Concílio, o qual será o primeiro da História Cristã.

Será exatamente nesse período que haverá a virada no pensamento cristão. Toda a reflexão sobre o uso legítimo das armas e da violência surge da seguinte questão: um Império cristão pode usar da força para manter a ordem? Anteriormente o problema não havia se apresentado, mas, com a nova conjectura, dar uma resposta a essa questão é inevitável. Antes o cristianismo não representava a base do poder constituído, pelo contrário, sua base era pagã. Porém, trata-se agora de um poder que não apenas é tolerante com os cristãos, mas que se torna benevolente e favorável para eles.

> Na segunda metade do reinado de Constantino, notam-se já medidas nitidamente antipagãs: interdição do oráculo de Apolo, que incitara Diocleciano a reiniciar a perseguição; supressão – justificada, sem dúvida – de certos cultos orientais em que a moral era fortemente ofendida; execução de um tal Sopatros, que passava por mágico de grande poder; e destruição dos livros de Porfírio, o polemista anticristão. E há um fato ainda mais grave: por ocasião da grande crise desencadeada no seu seio pela heresia ariana, é a própria Igreja – ou pelo menos alguns de seus representantes – que leva o "braço secular" a intervir. (DANIEL-ROPS, 2014a, p. 427)

Portanto, a partir do século IV o Império Romano não é apenas uma autoridade constituída por Deus (como seriam todas as autoridades constituídas do mundo, conforme a Carta aos Romanos 13,1), mas um Império que assume o cristianismo, o defende e realiza a sua obra. "Nessas condições, a defesa do Império Romano que se tornou cristão surge aos olhos da quase totalidade dos fiéis como uma necessidade, um dever moral." (FLORI, op.cit., p. 131). A partir de então não só será aceito que um cristão possa ser soldado, mas em algumas ocasiões, como no Concílio de Arles, no ano de 314 d.C., serão ameaçados de excomunhão aqueles que, fazendo parte do exército, forem indolentes com suas obrigações militares. (DANIEL_ROPS, 2014a, p.427).

Se no princípio do movimento cristão os teólogos sustentavam a rejeição à violência, a partir do século IV se verá os mais eminentes teólogos se debruçando sobre o tema da legitimidade dela em circunstâncias específicas. Por exemplo, santo Ambrósio de Milão (grande nome da Patrística e mestre de santo Agostinho) "exorta os cristãos a defenderem pelas armas 'a pátria contra a invasão bárbara'" (LE GOFF, 2016, p.20-21). Paulatinamente a reflexão teológica formulará alguns conceitos que justificarão o uso da força. Entre esses conceitos está o de "legítima defesa", o qual diz respeito ao uso de uma ação violenta a fim de repelir uma injusta agressão. Tal conceito será basilar para a formulação de outro conceito, o de "guerra justa". Quando uma nação exerce a sua legítima defesa contra outra nação agressora ou se levanta para reestabelecer a justiça, ela tem o direito de fazer a guerra.

O conceito de guerra justa terá uma importante definição no século XIII, quando santo Tomás de Aquino, comentando sobre o pensamento agostiniano,

escreverá em sua Suma Teológica que existe Guerra Justa se três princípios forem respeitados: a autoridade do príncipe que a convoca, a causa justa que a sustenta e a reta intenção. O Doutor Angélico prossegue, afirmando

> [...] que os que fazem guerras justas procuram a paz. Consequentemente não se opõem à paz, a não ser à paz má que o Senhor "não veio trazer à terra", segundo o Evangelho de Mateus. Por isso escreve Agostinho: "Não se procura a paz para fazer a guerra, mas faz-se a guerra para se obter a paz. Sê, pois, pacífico ao combater para que com a vitória leves o benefício da paz àqueles que combates" (Suma Teológica II-II, q. 40, a. 1).

A Guerra Justa torna-se Guerra Santa

Até agora se abordou o desenvolvimento do conceito de Guerra Justa, o qual é antecedente à convocação da Cruzada. Portanto, quando Urbano II conclama cristãos para guerrear não existia nisso nenhuma novidade, como visto outras autoridades eclesiais já o haviam feito. A novidade está em outros aspectos, não na guerra em si. Um desses aspectos é que o papa convoca os nobres para um deslocamento de milhares de quilômetros por terra e por mar, indo combater o inimigo em seu território. Pode-se citar também o fato, já mencionado, de que a Igreja procura dar um sentido íntegro à beligerância constante dos europeus. Outra peculiaridade é a liderança espiritual que Urbano pretende dar ao movimento, ele quer ser o chefe e o guia dos cruzados. Desse sentido espiritual das cruzadas é que se desenvolverá o mais marcante dos aspectos: a ideia de Guerra Santa, o qual será abordado mais adiante. Mais uma característica marcante é o envolvimento que toda a cristandade terá com o movimento cruzadístico, ele não conhecerá barreiras de classes sociais, de gênero ou de idade, quase a totalidade dos europeus da época se sentirá afetada e inspirada pelas Cruzadas. Todos esses aspectos moldarão a mentalidade cruzadística, cuja influência permanecerá nas cabeças e corações ocidentais por bastante tempo.

O movimento cruzado significará para a Europa medieval um grande deslocamento. Grande no sentido territorial, pois a Terra Santa se localiza a muitas milhas da Europa ocidental, mas também grande no sentido quantitativo, já que uma imensa multidão adere ao movimento.

Alguns historiadores, como Le Goff (op, cit., p. 61), Franco Jr. (1987, p. 15) e Fernandes (op. cit., p. 100) indicam que o crescimento demográfico conhecido na Europa na fase final da Alta Idade Média contribuiu para que as Cruzadas fossem possíveis. De fato, somente com um excedente populacional se justifica um deslocamento tão grande de gente para outra região do mundo. Esses autores, portanto, veem nas cruzadas um movimento de expansão territorial da cristandade, bem como uma “válvula de escape” para a pressão causada pelo grande aumento demográfico.

Isso explica como foi possível que uma turba enorme deixasse sua terra natal e partisse para enfrentar todas as intempéries e perigos rumo a um local distante e desconhecido por muitos (não por todos, pois outra grande parte conhecia o caminho já que as peregrinações a Terra Santa eram comuns). Boa parcela deles estava interessada não apenas nos bens espirituais oferecidos pela Igreja, mas também nos materiais que poderiam se angariados. Não poucos eram os pobres que buscariam nas terras distantes um novo lugar para se estabelecer (KOSTICK, op. cit., p. 18) e também havia os nobres com intuito de iniciarem seus “reinos” (Ibid., p. 59).

De qualquer forma, há algo novo nesse deslocamento: antes os cristãos já haviam batalhado contra muçulmanos, tanto na França em Poitiers, nas Duas Sicílias e na Hispânia. Contudo, nas ocasiões citadas o fizeram em seu próprio território ou, pelo menos, reocupando-o. Trata-se agora de conquistar novos territórios, tomando-os como outrora os israelitas tomaram Canaã, cumprindo a promessa de Deus a Abraão, que o fizera sair de Ur para uma terra na qual corria leite e mel (cf. Gn 15,7). Essa identificação com as batalhas dos israelitas pela conquista da Terra Prometida não foi difícil para os cristãos ocidentais.

Há um elemento importante para se entender o que a Igreja pretendia quando idealizou uma expedição armada: a beligerância dos europeus. Com efeito, os europeus descendiam de povos que possuíam uma intima relação com a atividade guerreira. Essa relação pode explicar por que, mesmo após a cristianização, os europeus sempre estiveram envolvidos em conflitos mútuos. Diz Hilário Franco Jr (1987, p. 30) que “a belicosidade foi outro componente da

mentalidade que se originou na prática social para depois ganhar lugar no inconsciente coletivo".

Para que se tenha uma ideia os germânicos (também chamados bárbaros) que originaram a população da Europa medieval acreditavam que somente aqueles que morressem demonstrando sua coragem no campo de batalha teriam um destino honroso. Seriam levados pelas valquírias para o salão de Valhala em Asgard. Valhala era o salão de Odin, rei dos deuses nórdicos. Nesse salão, as almas dos guerreiros aguardariam a última batalha do cosmos, chamada de Ragnarok, na qual seriam liderados por Odin contra gigantes formados do caos (GAIMAN, 2018, p.21). É possível, então, perceber como a guerra permeava a mentalidade dos povos bárbaros.

Com a cristianização desses povos, a começar pelos francos, abandonaram-se os deuses, porém, não os costumes e a própria cristandade experimentarão contundentemente essa contradição. A violência herdada por esses novos cristãos se manifestava de modo endêmico mesmo contra seus irmãos de fé. Nesse sentido, afirma Le Goff (2016, p. 36):

> O que os romanos pagãos não tinham feito os mártires cristãos sofrerem os francos católicos infligirão aos seus. "É comum cortarem-se as mãos e os pés, as extremidades das narinas, arrancam-se os olhos, mutila-se o rosto por meio de ferros em brasa, enfiam-se bastões pontiagudos sob as unhas das mãos e dos pés... Quando os ferimentos, após escorrer o pus, começam a se fechar, são feitos de novo. Em caso de necessidade, recorre-se a um médico para que, curado, o infeliz possa ser torturado por suplício mais longo." São Léger, bispo de Autun, cai nas mãos de seu inimigo, o mordomo do palácio de Nêustria, Ebroin, em 677. Cortaram-lhe a língua, talharam-lhe as faces e os lábios, obrigaram-no a andar descalço por uma piscina forrada de pedras pontiagudas e cortantes como pregos, finalmente furam-lhe os olhos. Houve também a morte de Brunilda, torturada durante três dias e, finalmente, amarrada à cauda de um cavalo rebelão, chicoteado até sair embalado...

Por sua vez, a Igreja, grande proprietária de terras no medievo, atraia a cupidez daqueles que almejavam os espólios de batalhas desiguais. Assim, a Igreja se tornou a principal vítima da belicosidade que não conseguira suprimir nos bárbaros. Diante de tal situação ela sempre tentou tomar providencias que dirimissem a realidade desfavorável. Primeiro instituiu a Paz de Deus que proibia

que os cavaleiros fustigassem todos aqueles incapazes de se defender por armas. Depois a Trégua de Deus com a qual definia tempos em que deveria se evitar qualquer atividade bélica (DERMURGER, 2002, p.19). Entre os esforços da Igreja também houve a idealização da chamada *Miles Christi*, isto é, uma força militar cujo empenho destinava-se a defesa dos bens e territórios eclesiásticos, entendidos como propriedade do próprio Cristo. A esses milites de Cristo a Igreja prometia recompensas celestiais (MORRISSON, 2009, p. 16). Houve, desde cedo, a tentativa de oferecer para a nobreza medieval um ideal justo para as suas atividades.

> No final dos séculos X e XI, a Igreja se esforçou para cristianizar os costumes da sociedade militar, propondo aos cavaleiros o ideal de proteger os fracos e oprimidos e de defender a paz através da luta contra os salteadores. A Trégua de Deus e os movimentos pela destinados a fazer respeitar esse ideal iniciaram e, por um certo tempo, se limitaram ao sudoeste da França. O Concílio de Narbonne (1054) decretou que “aquele que mata um cristão, derrama o sangue de Cristo”. (Ibid.)

A convocação das Cruzadas pode ser entendida como a culminância desse movimento que procurava justificar o ímpeto beligerante dos europeus. Com ela Urbano II tentava orientar o apreço dos nobres pela guerra para uma causa que realmente valesse à pena. Não seria mais contra cristãos que a violência se voltaria, mas contra pagãos e infiéis e não mais por motivos mesquinhos e sim por bens sagrados. Tendo isso diante dos olhos, o papa oferece indulgências e perdão dos pecados para todos aqueles que, abraçando a cruz, partissem naquela peregrinação armada (FERNANDES, 2006, p. 110).

Urbano entende que aquela expedição tem caráter sagrado (DANIEL-ROPS, 2011, p. 481), por essa razão ele procura não só exortar seus contemporâneos, mas também pretende liderar o movimento, ainda que indiretamente através de legados, os quais ele mesmo escolhera e apresentara aos nobres que ouviam o seu apelo. Esses representantes do papa seriam o conde Raimundo de Toulouse, já em idade avançada, e o bispo Ademar de Le Puy (KOSTICK, op. cit., p.16). O primeiro exerceria a função de líder militar enquanto o segundo ficaria responsável pela condução espiritual. Através da liderança dos dois, o papa pretendia dar a entender que o movimento estava sob

sua proteção e responsabilidade. Com o desenrolar dos fatos essa expectativa do pontífice se revelaria um verdadeiro fracasso, pois a autoridade do Conde de Toulouse foi completamente eclipsada pelos outros líderes cruzados que emergiram posteriormente. O bispo Ademar, por seu turno, até conseguiu inspirar respeito dos cruzados, porém ele viria a morrer ainda no trajeto até Jerusalém.

Apesar de sua frustração quanto a manter o movimento sob seu controle absoluto, Urbano obteve êxito em conferir à expedição militar um caráter espiritual. A adesão àquela empresa foi grandiosa e parecia não encontrar nenhum tipo de barreira. Por todo o lugar se espalhava a ideia de uma peregrinação sagrada para tirar Jerusalém dos maometanos. “A notícia da convocação foi levada pelos bispos a todas as partes do Ocidente europeu” (FERNANDES, 2006, p. 110). O entusiasmo foi enorme. Logo, multidões se formavam motivadas pela noção de que estariam realizando a “vontade de Deus”, que, como vassalos do Altíssimo, estariam sendo convocados para uma guerra em defesa de seu senhor (FRANCO JR., 1987, p. 34). Crescia o movimento e a mentalidade se consolidava ao passo que promessas de bens espirituais eram oferecidas aos voluntários.

> Como se aproximasse já aquele termo que o Senhor Jesus anuncia quotidianamente aos seus fiéis, especialmente no Evangelho onde diz: “Se alguém quiser me seguir, renuncie a si próprio, tome a sua cruz e siga-me”, deu-se um grande movimento por todas as regiões das gálias, a fim de que quem, de coração e espíritos puros, desejasse seguir o Senhor com zelo e quisesse transportar fielmente a cruz, não tardasse em tomar depressa o caminho do Santo Sepulcro.
> Com efeito, o apostólico da Sé Romana, Urbano II, alcançou rapidamente as regiões ultramontanas com os seus arcebispos, bispos, abades e presbíteros e começou a pronunciar discursos e sermões sutis, dizendo que quem quisesse salvar a alma não devia hesitar em tomar humildemente a via do Senhor e que, se o dinheiro lhe faltasse, a misericórdia divina lhe daria o suficiente [...] Tendo-se este discurso espalhado a pouco e pouco por todas as regiões e províncias das Gálias, os Francos, ouvindo tal, começaram sem demora a costurar cruzes sobre o ombro direito, dizendo que queriam unanimemente seguir as pegadas de Cristo, pelas quais haviam sido resgatados do poder Tártaro [...] (PEDRERO-SÁNCHEZ, op. cit., p. 84-85)

Assim, com a convocação das Cruzadas, aquele conceito de Guerra Justa desenvolvido com o decorrer dos séculos, passando pela formulação da ideia de

mílites de Cristo, transmutava-se no conceito de Guerra Santa, o qual permanecerá por um bom tempo nas mentes da cristandade. Tal conceito será fortalecido pelas formulações de vários santos e teólogos. Entre eles se conta o célebre são Bernardo de Claraval, esse abade cisterciense não só foi o principal pregador da Segunda Cruzada, como também escreveu a Regra dos Templários (aliás, um dos fundadores do Templo, Hugo de Payens, tinha parentesco com Bernardo).

Bernardo escreveu o *De laude novae militiae*, isto é, "O elogio à nova cavalaria", no qual exaltava aqueles que, despojando-se de tudo, tornavam-se guerreiros de Deus. Nesse livro ele está se referindo especificamente aos Templários, contudo é possível perceber como já estava desenvolvida a ideia de um monge-militar, ou seja, a consumação completa da sacralização do combate. Segundo Daniel-Rops, Bernardo pensava "a 'nova milícia' [como] o elemento mais perfeito e ativo da sociedade, porque nela se realizaria a união entre o sagrado e o profano" (DANIEL-ROPS, 2013, p. 80).

O impacto da mentalidade no povo

Desse aspecto sagrado se desdobrou a já comentada adesão de diversos setores da sociedade medieval, afinal, todos eram motivados pela noção de tomar parte naquele empreendimento santo e realizar os desígnios divinos. Apesar de originalmente Urbano II pretender que as Cruzadas fossem um movimento exclusivo da nobreza, o que se vê, no entanto, passa ao largo disso, de tal modo que

> [...] Toda classe social achava que era elegível para participar na jornada. Cada indivíduo, incluindo clérigos instruídos, acreditava que participar significava merecer mais que perdão para seus pecados: participar dessa batalha por Deus significava ter um lugar garantido no céu. E milhares de pessoas, impacientes para começar, tencionavam fazer isso já na primavera, e não depois da colheita de outono [como era a intenção de Urbano II que havia marcado o dia 15 de agosto de 1096 como data da partida]

Inúmeros pregadores populares incitando as classes mais baixas a abandonarem tudo e partir sem demora e responder ao clamor do papa. Entre eles, o mais famoso é Pedro o Eremita, "um pregador pobre da região de Lorena, na França, arrasta consigo de 15 mil a 20 mil pessoas. [...] Ele seguia montado em um jumento, numa clara analogia à entrada de Cristo em Jerusalém"

(FERNANDES, 2006, p. 110). Pedro possuía grande prestígio entre os cruzados, possuía fama de santo e era visto como grande autoridade. Sua expedição, formada em sua maioria por camponeses, é desbaratada pelos turcos tão logo atravessa Constantinopla. A maior parte morre, os poucos que sobrevivem são aprisionados e feitos escravos.

A presença de mulheres é também considerável. Regine Pernoud, em seu "A Mulher nos Tempos das Cruzadas", afirma que

> Algumas não hesitam em envergar a cota de malhas, o capacete e em manejar a espada[...]. A maioria delas serve, contudo, mais como auxiliar do que como combatente, ocupando-se por exemplo em fornecer água e cuidar dos feridos; mas, como na maioria das peregrinações, a dama parte ao mesmo tempo em que o cavaleiro. (PERNOUD, 1993, p.32)

Enfim, a expedição Cruzada era tão vasta e tão diversificada (contava inclusive com crianças) que chamava a atenção dos desavisados, como foi o caso de Ana Comnena, a qual comparava a multidão de cruzados a "rios que afluíam de todos os lugares" (apud Ibid., p. 19).

Conquista de Jerusalém e estabelecimento dos Reinos Latinos do Oriente.

Em 15 de julho de 1099 essa grande massa de peregrinos finalmente se apropria do prêmio tão desejado: a cidade de Jerusalém, fato que marca o grande triunfo da empreitada. Com efeito, a tomada da Cidade Santa simboliza a vitória cruzada contra os "inimigos da Cruz" e será lembrada por muito tempo pelos ocidentais. O evento também permanecerá nas memórias dos vitoriosos e derrotados pelo famigerado massacre que se desenrolou durante a conquista cristã, centenas de vidas foram brutalmente ceifadas e as vítimas compuseram pilhas, sem que se fizesse distinção de idosos, enfermos, mulheres ou crianças. Tal episódio representa a completa desumanização pela qual eram compreendidos os "inimigos", resultado patente da alteridade deturpada pela extrema generalização dos ditos "infiéis" ou "pagãos" (como eram tratados os muçulmanos pelos cristãos).

No massacre sequer os irmãos de Cristo, segundo Abraão, foram poupados, já que também os judeus de Jerusalém foram trucidados. Aliás, as comunidades judaicas de alguns lugares da Europa já haviam sido atormentadas por alguns cruzados quando esses ainda estavam no caminho para a Terra Santa. Por isso

> Não é de se admirar que, com a chegada da notícia desses massacres [que ocorreram ainda na Europa] ao Oriente Médio, a população judaica de Jerusalém tenha decidido lutar lado a lado com a população muçulmana contra o exército da Cruzada. Afinal de contas, fora dos muros estavam Clarembald, Thomas e outros cavaleiros que já haviam liderado exércitos peregrinos contra judeus desarmados. (KOSTICK, 2010, p. 19)

Um fator foi determinante para que os peregrinos ocidentais obtivessem êxito em seus objetivos: a divisão que existia entre os próprios muçulmanos. Apesar dos cristãos não fazerem distinção entre os maometanos, eles não eram um grupo homogêneo nem possuíam uma coesão absoluta (MORRISSON, 2009, p. 34-36). É interessante notar que o que motivou o início do movimento cruzado fora a atuação dos turcos seljúcidas no Oriente Médio. Esses, quando passaram a controlar algumas regiões entre o Egito e Bizâncio, passaram a dificultar as peregrinações cristãs, cobrando taxas e, às vezes, usando de violência. O procedimento dessa parte dessa parte islâmica foi atribuído a totalidade sem que se fizesse qualquer tipo de diferenciação. Para o cristão medieval não existia seljúcida, fatímida, abássida, xiita, sunita ou curdo. Todos eram maometanos, todos eram “infiéis”. Não obstante a essa ignorância ocidental, existia grande diferença e mesmo rivalidade entre os turcos seljúcidas (que governavam Bagdá) e os fatímidas (que controlavam o Cairo) a começar pelo fato de que os primeiros eram sunitas e os últimos xiitas. A disputa dos dois grupos pelo controle da região e da religião era enorme, de tal sorte que “os árabes do Egito odiavam, os turcos que, por sua vez, os consideravam hereges. A desunião do Islão favoreceria em larga medida o empreendimento cristão” (DANIEL-ROPS , 2011, p. 482).

Para que se tenha uma ideia da cisão entre os fatímidas e os turcos, os primeiros recebem com certo entusiasmo a vinda dos cruzados ao Oriente Médio, pois esse fato poderia significar uma força aliada contra os seljúcidas.

> [...]Com um entendimento totalmente errôneo da natureza única da Cruzada—a de que ela era tanto uma peregrinação como um exército convencional—, al-Afdal [líder dos fatímidas] vislumbrou a possibilidade de talvez poder dirigir os cristãos contra os inimigos seljúcidas. O fato de que os cruzados haviam trabalhado estreitamente com o aliado de al-Afdal, Aleixo Comneno, o imperador bizantino, para capturar Niceia dos seljúcidas de Rum, dava a entender que talvez fosse possível chegar a um acordo com ees nesse sentido. De fato, no fim de junho de 1097, alguns membros do exército cristão navegaram para o Sul para contatar o governante xiita. (KOSTICK, 2010, p. 67)

Bastante curioso é que quando os cruzados chegaram para sitiar Jerusalém em 1099, quem controlava a cidade eram os fatímidas, que haviam tomado a cidade dos turcos um ano antes, isso não evitou o cerco e a subsequente conquista cristã. Como mencionado, os Ocidentais não distinguiam as facções muçulmanas.

Após a conquista de Jerusalém os cruzados tiveram que travar mais algumas batalhas para se consolidarem nas possessões conquistadas. Quatro foram os principais domínios: Antioquia, Trípoli, Edessa e Jerusalém, esse território ficaria conhecido como Estados Latinos do Oriente. Ao tomar posse desses lugares, os cruzados quebravam o compromisso feito com o imperador de Bizâncio, Aleixo I, a quem prometeram devolver as terras recuperadas das mãos islâmicas.

Ordens militares.

O estabelecimento desses territórios latinos no Oriente demandou a criação de meios para os defender e para garantir a segurança dos peregrinos, que agora se tornariam mais comum. Dessa necessidade surgem as Ordens militares, isto é, organizações religiosas e militares fundadas na Terra Santa e que logo se espalhariam por toda a Europa.

> O traço mais inovador da noção de que podia ser sagrado pegar em armas por Cristo foi a aparição de ordens militares: fraternidade de monges que possuíam armas e função militar. Vivendo como monges, sem nenhuma riqueza pessoal e com grande devoção ao ritual cristão, as ordens militares proporcionavam, contudo, serviço militar regular para o Reino de Jerusalém, inicialmente protegendo as rotas de peregrinação.
> Alguns clérigos achavam monstruosa a ideia de que era possível ser cavaleiro e monge ao mesmo tempo. Mas, com o apoio do papado e especialmente do influente líder dos cistercienses,

> Bernardo de Claraval, as ordens militares ganharam cada vez mais força.
> [...] No ocidente, as ordens rapidamente receberam algumas grandes herança (sic) de terra e renda, e incontáveis outras menores. Essas doações assumiram a forma de propriedades rurais, edifícios, populações dependentes e concessões financeiras. (KOSTICK, 2010, p. 189)

A primeira e mais famosa delas era a Ordem dos Pobres Cavaleiros de Cristo e do Templo de Salomão, mais conhecida por Ordem dos Templários. Contudo, havia tantas outras ordens, como os Hospitalários, a Ordem do Santo Sepulcro, a Ordem de São Lázaro e as ordens nacionais, entre as quais se contam as ordens espanholas e a Ordem Teutônica.

Com a criação das ordens militares se tem a máxima expressão da mentalidade cruzada e do processo de justificação e apropriação do espírito bélico dos bárbaros pelo cristianismo. Esse monge é também um guerreiro, possui um hábito e uma espada, segue uma regra religiosa e monta a cavalo para combater o inimigo da fé cristã.

> A criação das ordens militares constituiu a última etapa desse processo [de cristianização da cavalaria], arrematando o trabalho de sacralização, bem como de integração dos cavaleiros à sociedade cristã. A ordem militar é o âmbito institucional e espiritual da consolidação da “nova cavalaria” (DEMURGER, 2002, p. 24)

Como visto, as ordens militares se fizeram presentes pela Europa onde receberam muitas doações em dinheiro e propriedades. Sua presença na Hispânia, onde recebem terras e castelos, contribuirá no processo de Reconquista da península enquanto no norte europeu se fará presente através da Ordem Teutônica enviada pelo papa para evangelizar os pagãos (DANIEL-ROPS , 2011, p. 554).

Demais Cruzadas

Tradicionalmente se dá o nome de Cruzadas a nove expedições convocadas no Ocidente com a finalidade de combater os muçulmanos na Terra Santa. Após o sucesso da Primeira Cruzada, logo no século XII houve dificuldades para os Reinos Cristãos da Palestina manterem as suas conquistas. A primeira grande perda aconteceu quando o Condado de Edessa foi perdido

para o atabegue Zengi, em 1145. Para recuperar Edessa, foi convocada a Segunda Cruzada, essa se tornou célebre por contar com a pregação do muito eloquente São Bernardo. Apesar dos esforços, a Segunda Cruzada se revelaria um grande fracasso.

Em 1187 houve o grande golpe para os Reinos Latinos do Oriente, Jerusalém é retomada pelos muçulmanos, liderados agora pelo sultão fatímida Saladino. Diferente dos cristãos, Saladino não promove um massacre ao conquistar a cidade, pelo contrário, garante retirada segura aos cristãos que queiram deixá-la. Após esse evento, todas as vezes que uma Cruzada for convocada, a intenção de fundo será a reconquista de Jerusalém. Entretanto, esse objetivo não mais vai se concretizar.

Com efeito, após a Primeira Cruzada, nenhuma outra expedição ao Oriente sob o nome de Cruzada obterá êxito. Apesar disso todas elas serviram para cristalizar e manter viva a mentalidade cruzada. Personagens de grande destaque, como Ricardo Coração de Leão, Federico II e São Luís da França, participam desse movimento, fato que ilustra a importância das Cruzadas para os Ocidentais.

Alguns eventos demonstram como o espírito original do movimento podia ser deturpado para justificar interesses outros. É ocaso da Quarta Cruzada que foi desviada para Constantinopla, onde os cruzados juntamente com os venezianos tomaram e pilharam a cidade.

> Após a tomada de Jerusalém pelos muçulmanos, as cruzadas mudaram de sentido ou, pelo menos, de conteúdo: ainda que a libertação da Cidade Santa permanecesse no centro das preocupações, a realização desse objetivo admitiu a partir de então todo tipo de meios. O realismo havia tomado conta das cruzadas: a aventura espiritual e material, cuj resultado dependia apenas da vontade divina, tornava-se agora uma obra política e estratégica, preparada e organizada por um longo tempo. [...] Era possível dispor de numerosas tropas graças à convocação de uma nova cruzada, tornou-se grande a tentação de utilizá-las contra outros “infiéis” além dos muçulmanos da Terra Santa.

Como mencionado, Como Cruzadas são contadas nove expedições militares para o Oriente. Foram elas: Primeira Cruzada (1095-1099), Segunda Cruzada (1147-1149), Terceira Cruzada (1189-1192), Quarta Cruzada (1202-

1204), Quinta Cruzada (1217-1221), Sexta Cruzada (1228-1229), Sétima Cruzada (1248-1254), Oitava Cruzada (1270) e Nona Cruzada (1271-1272). Contudo, é importante ter claro que além dessas expedições para Terra Santa outros movimentos no interior da Europa foram indicados como “Cruzadas”. Como, por exemplo, a Cruzada contra os Albigenses, ocorrida na França no século XIII, a Reconquista da Hispânia e a expansão promovida na Europa Ocidental eslava. Quanto à Reconquista, ela será abordada no próximo capítulo.

Resultados das Cruzadas.

Muitos foram os efeitos das Cruzadas para o Ocidente Medieval. Entre esses efeitos houve os de natureza social. Segundo Hilário Franco Jr., três foram os principais resultados: “o enfraquecimento da aristocracia, o enfraquecimento da servidão e o fortalecimento da burguesia” (FRANCO JR., 1987, p. 72). Desses resultados se desdobra a centralização política, a qual, ao final da Idade Média, contribuirá para o surgimento da monarquia absoluta.

Haverá ainda grande influência das Cruzadas no impulso comercial que será percebido na Baixa Idade Média, pois elas põem em contato regiões comerciais até então separadas, além de levarem ao conhecimento Ocidental uma série de bens de consumo. “O comércio sem dúvida teve então um grande desenvolvimento – não por causa das Cruzadas, mas com sua contribuição” (Ibid., p. 67).

Paradoxalmente, com o passar do tempo, se estabeleceu maior tolerância entre cristão e muçulmanos nas regiões em que seu contato era mais intenso, de modo que “o cristão recém-chegado à Síria-franca [...] indignava-se ao ver as relações dos potros (latinos nascidos na Terra Santa, muitas vezes de casamentos mistos) com os muçulmanos (Ibid., p. 69). Em sentido contrário, a intolerância para com os judeus e bizantinos aumentou após as Cruzadas.

> No caso dos bizantinos porque se revelou um verdadeiro complexo de inferioridade ocidental diante daquela civilização refinada, orgulhosa, que rejeitava os latinos ou os tratava de forma depreciativa, quase insolente. Quanto ao despontar do anti-semitismo, ele estava mais ligado às transformações econômicas do que a outros fatores. (Ibid., 69)

Finalmente, o resultado cultural das Cruzadas foi a consolidação da mentalidade que se manterá por muito tempo nos corações ocidentais. O ideal de pegar em armas para defender ou expandir a Cristandade permeará as mentes dos europeus e se manifestará na Reconquista da Ibéria e também na conquista do Novo Mundo 2 - O ideal cruzadista na Guerra de Reconquista dos reinos cristãos ibéricos.

A Hispânia e sua Cruzada

O ideal da cruzada acendido em Clermont ecoou por toda Europa cristã, mas foi na Península Ibérica onde ele veio ao encontro de um ideal precedente: o de “reconquistar” o território, outrora cristão, das mãos dos maometanos que agora o dominavam. A ideia de uma Guerra Santa contra os muçulmanos ganhou terreno fértil nos reinos cristãos ibéricos e atraiu para essa luta cristãos vindos de outras partes da cristandade ocidental.

Essa luta pela Península Ibérica ganhará muita importância para a cristandade chegando ao ponto de ser proibido aos ibéricos partir em cruzada para a Terra Santa, uma vez que já possuem a sua própria cruzada em suas terras (SOUZA, 2011). Estava claro que tão urgente quanto libertar o Santo Sepulcro era defender a cristandade em seu próprio território.

É certo que a mentalidade gerada com a junção do desejo de reconquistar o território perdido e o ideal cruzadístico vai influenciar a formação das identidades de Portugal e Espanha e, subsequentemente, vão impactar a maneira como esses dois países encararão a conquista do Novo Mundo, pois o anseio em recuperar terras antigas em nome de Cristo se manifestará também no impulso por novas terras para Ele.

A problematização do termo “Reconquista”.

Antes que se fale em Reconquista, porém, é necessário que se apresente o debate que há sobre o uso desse termo. De fato, existe contestação à ideia de que houve na Hispânia uma reconquista. Segundo Garcia Fitz (2009), o termo

se consolidará na historiografia durante o século XIX e está bastante carregado de ideal nacionalista e romântico e, por vezes, até colonialista, resultado da construção da identidade nacional espanhola, na qual o processo de Reconquista é a clara demonstração da unidade do povo espanhol contra o invasor estrangeiro. Garcia Fitz ainda lembra que o termo não era usado pelos medievais e que só foi forjado depois de decorridos os fatos aos quais ele intenta se referir, ou seja, o termo é uma construção posterior da luta entre cristãos e muçulmanos pela ocupação da península.

Para o autor o termo “Reconquista” porta em si pelo menos quatro aspectos complementares para a formação da identidade nacional dos ibéricos, são eles:

> [...] um, a permanência e, ainda, um reforço, entre os reinos cristãos peninsulares da Idade Média, da ideia de uma Espanha unida; dois, a recuperação do território usurpado pelos muçulmanos, entendida como a libertação total de uma pátria que caíra nas mãos estrangeiras desde a conquista islâmica; três, a conjunta participação de todos os espanhóis no propósito, que evidentemente se apresenta como trabalho comum, além das circunstanciais divisões políticas de cada momento; quatro, a imbricação desse processo político-militar, de corte nacional, com um catolicismo militante que dá a pertinente cobertura religiosa e necessária transcendência a todo o edifício interpretativo. (GARCIA FITZ, Durango, n.6, p. 142-215, 2009)

Já Ricardo da Costa (1998) define Reconquista como a guerra que procura se reapropriar de territórios a partir de uma motivação religiosa, tal processo não teria acontecido antes do século XI. Antes disso, as disputas entre cristãos e muçulmanos possuíam motivação muito mais econômica que religiosa. Com efeito, entre o século IX e XI, as incursões militares dos reinos cristãos “tinham propósitos de pilhagem e saque” (COSTA, 1998, p. 78). Ainda para Costa (1998), as guerras travadas nesse período têm três características:

> São eles: 1) ataques de ocupação fronteiriços; 2) guerra praticada pelos concelhos da fronteira e 3) guerra conduzida por líderes militares.
> No primeiro caso, trata-se de invasões praticadas por reis cristãos com o intuito de ocupar um espaço territorial aparentemente deixado de lado pelo califado[...].
> O segundo modelo se refere à guerra quase ininterrupta realizada pelos concelhos fronteiriços. [...] Este tipo de conflito concelhio não visava à conquista do território, apenas o saque.

> [...] O terceiro tipo, posterior aos dois primeiros e já próximo ao período da Reconquista propriamente dita, é a guerra liderada e conduzida de maneira independente por líderes militares cristãos[...]. São chefes de bandos marginais armados, ocasionalmente cavaleiros em busca de emoções, que vivem da pilhagem. Fazem da guerra seu modo de vida e subsistência. (COSTA, 1998, p. 80-81)

Segundo o medievalista brasileiro, será com o reinado de Fernando I de Castela que terá início o movimento de reconquistar a Hispânia com a motivação religiosa, alargando-se as fronteiras dos reinos cristãos às custas do território mouro.

Contudo, o termo abarca ainda muitas outras discussões, o supracitado Garcia Fitz, por exemplo, apesar de reconhecer nele uma construção tardia e de caráter nacionalista, afirma que o seu uso não prejudica o entendimento do processo a que a Reconquista se refere. Pelo contrário, trata-se de uma palavra que consegue resumir e indicar o processo histórico ao qual faz referência. Ao ouvir falar de Reconquista, alguém, com o mínimo de aproximação com o tema, pode distinguir que a expressão faz alusão à expansão territorial cristã na Península Ibérica e o consequente embate com os mouros. O uso do termo não impediria que a análise histórica o despojasse de toda sua carga mítica, idealista e nacionalista.

Alvaro e Costa (2014), através da análise das discussões que ganharam corpo após 1960, fazem um panorama dos debates relacionados tanto a construção quanto a difusão do termo Reconquista. Eles apresentam uma porção de opiniões contrárias e favoráveis ao uso do termo.

Entre as opiniões que defendem que se abandone a expressão Reconquista estão aquelas que a criticam pelo uso que ela recebeu durante a ditadura franquista na Espanha. Esse regime autoritário usou ideologicamente o termo Reconquista para justificar a sua manutenção, comparando as suas ações contra o comunismo com a luta dos reinos cristãos contra o inimigo islâmico. Nessa leitura, tanto comunistas como muçulmanos seriam aqueles que procuram destruir a identidade espanhola. Assim, o Regime de Franco tentava dar contornos justos aos métodos repressivos usados contra suas supostas ameaças. O próprio ditador “associa sua figura à imagem daqueles que são os dois

símbolos consagrados e aclamados de toda a história medieval ibérica: Pelayo [Pelágio] e El Cid" (ALVARO e PRATA, 2014, p. 110) . Por essa razão, as críticas ao conceito de Reconquista só puderam vir à tona quando o franquismo encontrou seu termo. Desse modo, alguns ao usar a expressão Reconquista se estaria tomando de empréstimo algumas concepções artificialmente fabricadas pelo franquismo e isso "contaminaria" a análise.

De toda essa discussão, dois pontos parecem ser de relevância basilar para este estudo. São eles: 1- quando tem início o processo que pode se identificar por Reconquista; 2 – qual foi a real interferência do sentimento de Cruzada nesse processo. Sobre ambos os pontos pairam grandes divergências.

Quanto ao primeiro ponto: Pelágio teve a intenção de começar, já no século VIII, a retomada do território outrora visigótico? Os asturianos sentiam-se herdeiros dos visigodos? Esses asturianos tiveram suas ações motivadas por algum sentimento religioso e de unidade nacional? E, fazendo uma ligação do primeiro com o segundo pontos, somente com a difusão do conceito de Guerra Santa pelo papado é que os hispânicos começaram sua expansão militar e territorial ou antes disso já estavam imbuídos de mentalidade religiosa? Foi somente no limiar das Cruzadas, no século XI, que se produziu na Península Ibérica o intento de enfrentar o adversário não cristão? Para cada uma dessas questões é possível encontrar respostas positivas e negativas no debate historiográfico.

Não sendo possível esgotar o tema nem tampouco seja a intenção, apresenta-se abaixo algumas perspectivas capazes de lançar luzes sobre os dois pontos e que, de alguma forma, contrapõem-se aquilo que já foi apresentado, isto é, a concepção de que somente no século XII e por ação do papado é que surgiu o processo chamado de Reconquista. No seu estudo, Alvaro e Prata, citando o historiador espanhol Manuel Gonzáles Jimenez, indicam que

> [...]a partir do reinado de Alfonso III (866-910), a *Reconquista* passa a ser algo mais que um projeto nebuloso. Será justamente nesse preciso marco que se gestará toda uma ideologia restauradora, como citamos, de natureza *neogotica*, que nutria como primordial objetivo a restauração territorial, política e religiosa de todo o cenário visigodo.

> Tal projeto está devidamente encerrado no conteúdo ideológico contido nas crônicas produzidas no reinado de Alfonso III: a crônica albeldense, a crônica profética e a crônica de Alfonso III. Em todas elas, o fio condutor é o mesmo: a ideia de que Deus castigou aos godos por conta de seus pecados, mas, que, passado esse necessário castigo, a partir de Pelayo, os ajudaria a restaurar o que era seu por direito, a antiga ordem política e territorial vigente (Ibid., p.122)

O trecho, portanto, sugere, embora posterior ao marco inicial que tradicionalmente se fixou, a Reconquista começa antes do século XI e antes da gestação do sentimento cruzadístico. Ora, a pretensão de Afonso III podia não se fiar no conceito de Guerra Santa, mas se amparava no de Guerra Justa e também possuía forte conotação religiosa, algo com o qual Le Goff (2016 p.61) também concorda. Além disso, o processo não se iniciaria por intervenção estrangeira (do papa em Roma), mas na mente dos próprios hispânicos.

De qualquer modo, não há necessidade de fazer opção por nenhuma das duas teses para prosseguir na análise da presença da mentalidade Cruzada na Península Ibérica. Sendo ponto de partida ou acréscimo na Reconquista, o cruzadismo se faz presente entre espanhóis e portugueses em seus esforços para recuperar o território que pertencera aos visigodos cristãos. A aproximação com esse debate em vez de causar alguma limitação torna possível que a compreensão seja mais ampla e menos estagnada.

Os cristãos na Península Ibérica

Quando se fala de Reconquista a ideia de fundo é que o território pertencia à Cristandade e fora perdido para os mouros. O esforço para retomá-lo é o que se denota justamente no termo. Sendo assim, faz-se necessário avaliar o processo pelo qual o cristianismo se difunde pela Península Ibérica e como se constrói o suposto legado de espanhóis e portugueses.

No século V as chamadas tribos bárbaras começas a ocupar a região que fica a oeste dos Pireneus. Entre esses povos estão os Visigodos, os Alanos, os Suevos e os Vândalos. Ali se estabelecem. Esse movimento dos bárbaros fica muito intenso no período final do Império romano e será justamente ele que marcará a derrocada do Império e o início da Idade Média.

O cronista Hidácio, eclesiástico hispano-romano, relata assim aquilo que ele chama de “invasão”:

> O ano de 457 da era, abatidas as províncias da Espanha pelo ataque memorável das pragas, os bárbaros, convertidos à ideia do estabelecimento da paz pela misericórdia do Senhor, dividiram entre eles, por sorteio, as regiões das províncias para habitá-las. Os vândalos ocuparam a Galiza e os Suevos o território situado no extremo que dá ao mar Oceano; os Alanos sortearam as províncias Lusitana e Cartaginense e os Vândalos chamados Silingos repartiram-se a Bética. Os hispanos das cidades e dos castelã que tinham conseguido escapar à praga dos bárbaros apoderados das províncias, submeteram-se à servidão. (PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p. 36)

As tribos bárbaras que se estabelecem na Península Ibérica já professam uma corrente do cristianismo. Porém, seu cristianismo é de uma vertente cristã não católica, chamada de arianismo. O arianismo possui esse nome derivado do teólogo alexandrino Ário, o qual afirmava que Jesus Cristo não era Deus, mas apenas a sua primeira e principal criatura. Por negar a natureza divina de Cristo, o arianismo será considerado herético pela Igreja católica e por ela combatido.

> [...] Os primeiros contatos dos godos com o cristianismo, após sua migração para o baixo Danúbio, ocorreram já no século III, mas foi apenas na segunda metade do século IV que a ação de um missionário iniciou o verdadeiro movimento de conversão desse povo. Úfila [ou Úfilas] era neto de prisioneiros capadócios capturados pelos godos e criado entre estes. Cristão, conhecedor do gótico, do latim e do grego, ele havia sido enviado pelos godos em embaixada ao Império quando entrou em contato com as autoridades da Igreja. Ordenado bispo por Eusébio de Nicomédia, Úfila tomou parte no Concílio de Constantinopla de 360, adotando o credo homoiano [isto é, que Jesus tem uma essência diferente de Deus Pai] que ele se dedicaria a pregar aos godos durante anos, até ser expulso do meio desses por razões políticas. (MAGALHÃES, 2018, p. 100)

Apesar da clara cisão doutrinária que existia, os arianistas não promovem perseguição aos católicos, isso só ocorrerá no norte da África (MAGALHÃES, 2018, p. 101). Outro fato interessante, os bárbaros ao se estabelecer na Hispânia passaram a governá-la, contudo o seu número nunca foi maior que 16% (COSTA, 1998, p. 51), isso significa que, embora a classe dominante fosse herética, a maior parte da população professava a “religião romana”.

Apenas no final do século VI o cenário muda de figura com a conversão do rei Recaredo para o catolicismo. Como era comum, com a conversão do rei há a conversão de uma grande massa, incluindo a rainha e os bispos arianos, até então arianos. “Começava a história católica da Espanha” (DANIEL-ROPS, 1991, p. 212). Vale frisar que a essa altura a Península era visigótica, pois no mesmo século VI os visigodos haviam concluído o seu esforço de subjugar as demais tribos, sendo a dos suevos a última a se dobrar.

> Com a conversão do rei Recaredo ao catolicismo, em 587 – os visigodos eram cristãos arianos –, concluiu-se a unificação da *Hispania* sob o poder visigodo. Isto porque (como arianos) os visigodos constituíam uma minoria religiosa na Península, pois a maioria da população nativa continuava em tese sendo católica. Também surgiram várias revoltas de clãs aristocráticos arianos desalojados. Com a conversão e a fusão da aristocracia visigoda com a nobreza hispano-romana, constituiu-se um reino unificado religiosamente, abarcando toda a Península Ibérica até a província da Septimânia (COSTA, 1998, p. 57).

Dos reinos cristãos de origem bárbara que se estabelecem, então, na Península é que os espanhóis e portugueses se sentirão herdeiros. É a partir do suposto direito que os cristãos têm no território ibérico que as ocupações muçulmanas serão tratadas por “invasões”.

Ocupação muçulmana da Península Ibérica. Os Mouros.

Lane-Poole (2020) diz que às vésperas da conquista mulçumana da Península a classe visigoda dominante estava entregue a toda sorte de frivolidades, há muito perdera o vigor característico que lhes fez alçar a posição que alcançaram. Estavam corrompidos pela luxúria, pelos jogos e outros tantos divertimentos, ou seja, estava enfraquecida.

No estado contrário estavam os muçulmanos: dedicados, disciplinados, treinados, organizados e o impulso vigoroso que trazia a novidade de sua Fé. Estavam entusiasmados para conquistar o mundo para Alá, nem que fosse através da ponta da lança. Pouco tempo antes de se avizinharem do estreito de Gibraltar, os maometanos já haviam reduzido todo o norte da África à submissão.

Entre os males que afligiam a Ibéria também se somavam duas importantes chagas: a divisão que havia entre os nobres visigóticos e repressão sofrida pelos judeus. Costa (1998) e Daniel-Rops (1991) concordam que esses dois fatores favorecerão a tomada do território pelos islamitas.

Quanto à divisão entre os visigodos, tratava-se de disputas nobiliárquicas e uma principal envolvendo o exarca Juliano, representante do poder bizantino na Península, e Rodrigo, rei dos visigodos. “Em vez de unirem-se contra o perigo evidente, os cristãos não pensavam senão em dilacerar-se uns aos outros”.

Já no que se refere aos judeus, uniram-se ao conquistador muçulmano, uma vez que não mais suportavam as infâmias e perseguições injustas a que eram submetidos pelos cristãos ibéricos. Quando o exército do islão despontou no limiar que separa a África da Europa, já encontrara do lado europeu esse grupo ansioso por engrossar suas fileiras. Muitos foram os tormentos vividos pela comunidade judaica da Hispânia: batismos forçados, raptos de filhos, separação de casais (DANIEL-ROPS, 1991). Ainda que tenha havido católicos opostos a essa perseguição, como foi o caso do grande Isidoro de Sevilha, sua voz foi sufocada pela maioria, a ponto de se ter um concílio (Toledo, em 698) dando suporte ao antissemitismo.

Tendo esse cenário de fundo, os seguidores de Maomé não tiveram qualquer dificuldade em se apoderar de nove décimos do território peninsular. Conquistaram Sevilha, Córdova e depois Toledo. Tudo isso teve início na Batalha de Guadalete, ocorrida no dia 19 de julho de 711, quando certo Tárique ibn Ziade, o qual se diz ter sido um escravo liberto, com um exército formado por cerca de sete mil berberes e com o auxílio das tropas bizantinas do exarca Juliano e dos godos exilados, sob comando do bispo Opas, desbaratou as tropas visigodas do rei Rodrigo, o qual desapareceu no mesmo dia (DANIEL-ROPS, 1991).

Rops (1991) sugere que tanto o bispo Opas e o exarca Juliano (partidários dos filhos de Vitiza para sucessão do trono visigodo) não possuíam a clara ideia de que os islamitas iriam se estabelecer no território. É possível que tanto um quanto o outro apenas pretendessem usar a força estrangeira para trocar um rei por outro. Contudo, seus cálculos se mostraram fracassados. Os muçulmanos

não queriam apenas saquear as cidades e voltar para seus países. Não, eles tomaram posse do território e fizeram dele seu novo país, difundindo, como era de praxe, a religião da Lua Crescente através de seu novo domínio. Pouco mais de sete séculos, esse é o tempo que durará a presença dos Mouros, como serão chamados, na Península Ibérica. Sua expulsão só se concretizará em 1492, sob o reinado dos Reis Católicos. Durante o período em que permanecerem na Ibéria, os mouros desenvolverão uma das mais avançadas civilizações de sua época (LANE-POOLE, 2020).

> [...] Dos dois enormes tentáculos que estendera sobre a Europa, um pelo leste e outro pelo oeste, o primeiro foi detido sob os muros de Bizâncio, em 718, e o segundo sê-lo-ia em Poitiers pelos francos, no ano de 732. A conquista da Espanha foi o último episódio do grande ataque do grande ataque organizado pelo Islão contra a Europa (DANIEL-ROPS, 1991, p. 355)

O “milagre” de Covadonga.

Entre o final da segunda e início da terceira décadas do século VIII ocorre um evento que ficará marcado na memória dos hispânicos e que para os mais tradicionais marcará o início da Reconquista: trata-se da Batalha de Covadonga. Em tal evento, liderados por certo Pelágio (ou Pelayo), os cristãos, que se refugiavam nas montanhas das Astúrias, nordeste da atual Espanha, impõem uma terrível derrota aos mouros. Para tanto, utilizam-se de táticas de guerrilha e encurralam o exército inimigo numa série de labirintos naturais, enquanto fazem cair sobre os muçulmanos e seus aliados pedras e flechas (Ibid., p. 353-354). Poucos são os que sobrevivem à contraofensiva asturiana e aqueles que conseguem ainda precisam lidar com a fúria dos camponeses pelo caminho.

Aqueles que defendem que a Reconquista começou já no século VIII apontam para a Batalha de Covadonga como o marco inicial. Entretanto, como já foi esclarecido, este estudo opta por considerar o início da Reconquista no século XI, uma vez que é nele que o movimento de uma cruzada na Península Ibérica tem lugar. Dito isso, vale ressaltar que se o processo de Reconquista não se inicia com a guerrilha de Pelágio, ela dá ânimo e ajuda a sobrevivência dos reinos cristãos, os quais se estabeleceram na linha do Douro, isto é, um treco territorial marcado por algumas fortalezas cristãs. Daniel-Rops (1991, p. 354)

assim a descreve: “Leão, Ávila, Miranda, Segóvia e Salamanca”. Durante os séculos seguintes será a partir desse território que os reinos cristãos se expandirão. “Uma ‘fronteira’ constituiu-se no vasto *no mand’s land* que separava os reinos cristãos e Al-Andalus. No nordeste, em contra partida, a Espanha cristã permaneceu por muito tempo confinada [...]” (DEMURGER, 2002, p. 41-42).

Alguns historiadores veem no uso da Batalha de Covadonga apenas uma estratégia ideológica para construir artificialmente uma identidade nacional que cristalizasse características comuns ao povo espanhol. Essa estratégia teria sido utilizada pelo regime franquista, o qual possuía grande inspiração fascista e, portanto, uniformizadora da nacionalidade (GARCÍA FITZ e PORTELA, 2015). Apesar desse suposto uso da história, não há como negar alguma contribuição de Pelágio e de sua Covadonga.

Santiago de Compostela, o “Santo Sepulcro” dos hispânicos.

Se as Cruzadas para Jerusalém estão intimamente ligadas às peregrinações ao Santo Sepulcro de Cristo, a Reconquista se desenvolverá atrelada também à própria peregrinação, isto é, à peregrinação ao túmulo de São Tiago Maior, o qual, segundo a tradição católica, está sepultado em Compostela, noroeste da atual Espanha e dentro do território da linha do Douro. Com efeito, as peregrinações a Santiago de Compostela estiveram entre as mais importantes da Cristandade medieval, somando-se a Roma e Jerusalém como um dos destinos mais procurados (DEMURGER, 2002). A importância desse ponto de visitação religiosa na Espanha é tão importante que Franco Jr. (1987, p.61) afirma que a Reconquista possuía sua própria Jerusalém, o que significava que a luta na Península Ibérica tinha o seu próprio patrimônio religioso e afetivo.

Para que se tenha uma ideia, em muitos relatos de batalha há quase que um elemento mitológico, no qual o próprio apóstolo Tiago se faz contar entre os combatentes e por muitos é apontado como o grande fiador das vitórias.

> E como poderia todo o povo cristão desinteressar-se desses combates, se neles se jogava a sorte de um dos lugares de peregrinação mais queridos ao seu coração? À frente dos

> exércitos da Reconquista, não era o “barão São Tiago” que dirigia os ataques contra os inimigos? O próprio êxito de Compostela não estava estritamente ligado ao prosseguimento da guerra santa contra o Islão? (DANIEL-ROPS, 1991, p. 538)

Não é de se estranhar que a suposta defesa da Basílica de Santiago de Co

mpostela tenha se somado às muitas motivações que tornaram a Reconquista (*crux cismarina*) tão importante quanto as Cruzadas ao Oriente (*crux ultramarina*).

Abadia de Cluny, decisiva tanto para as Cruzadas quanto para a Reconquista.

No primeiro capítulo foi feita referência à convocação da Primeira Cruzada por Urbano II. Contudo, não foi mencionado que esse papa, como outros, era proveniente da famosa Abadia de Cluny, essa menção se faz agora, pois, como ficará claro, a mentalidade cluniaence ligará de certo modo tanto a Conquista de Jerusalém quanto a Reconquista da Ibéria.

A abadia de Cluny, fundada no século X pelo duque da Aquitânia, Guilherme I, se tornou um importante centro do qual irradiava a mentalidade de reforma para toda a Igreja romana. Gozou de grande prestígio nos mais altos círculos da sociedade medieval e seus abades possuíram grande fama de santidade, a qual se estendeu para toda a ordem. Foi reverenciada por bispos, papas e nobres (DANIEL-ROPS, 1991). Sua influência se estendeu ao papado, sendo que o papa reformador, Gregório VII, fez parte das fileiras de Cluny, bem como um de seus sucessores, o já mencionado Urbano II.

Aliás, Chaves (2015) afirma que a presença de Urbano na França, por ocasião do Concílio de Clermont, no qual convocou a Primeira Cruzada, devia-se justamente aos esforços de reforma que procurava levar ao clero francês. Essa reforma consistia na readequação da moral cristã conforme os preceitos que a Igreja elege como importantes, ou seja, a castidade, a unidade com a Igreja de Roma, o combate à simonia e ao concubinato clerical, bem como a intenção dos papas de suprimir a interferência do poder secular sobre a Igreja.

O prestígio da abadia cliniaence foi tão grande que muitos outros mosteiros na Europa procuraram se colocar sob a sua autoridade e ela renovou a Ordem de São Bento, a qual havia submergido em decadência. Cluny conheceu grande impulso nos séculos seguintes à sua fundação, cresceu substancialmente o número de mosteiros ligados a ela em todo continente europeu. Na França, onde foi fundada, Cluny possuía 815 mosteiros e na Espanha, local que interessa a esta pesquisa, havia 23 mosteiros. “[...] Não faltava razão para que se perguntasse a Roma se não conviria unificar toda a instituição monástica sob a bandeira de Cluny” (DANIEL-ROPS, 1991, p. 593). É interessante notar que ainda antes da Primeira Cruzada, os cluniaences receberam um hospital e uma abadia no bairro de Jerusalém no qual se localizava o Santo Sepulcro, essas posses foram cedidas aos monges de Cluny para que eles administrassem (DEMURGER, 2002).

Já se acenou para a influência cluniacence na Península Ibérica, de fato, Souza (2010), acompanhando Costa (1998), atribui, em parte, a disseminação da mentalidade cruzadística na Hispânia aos monges de Cluny. Essa realidade se explica pelo fato de que também esse movimento se viu envolvido na sistematização do conceito de “Guerra Santa”, não é de se estranhar que, instalado na Península, ele procurará difundir e defender tal mentalidade. Costa (1998) sustenta que a atuação de Cluny na Espanha visava a segurança dos peregrinos no caminho para Santiago de Compostela e como já discutido, a defesa dos peregrinos justificaria o eventual uso da força, também Le Goff (2016) aponta para o apoio que os monges cluniaences deram à peregrinação de Compostela como fator primordial na Reconquista.

> Durante e a partir do reinado de Sancho III, Cluny fortaleceu sua influência sobre a Igreja Ibérica. [...] A abadia borgonhesa teve papel preponderante na lenta formação de uma mentalidade de cruzada na Reconquista. Era o tempo da clunização de Castela e Leão, principalmente. Por exemplo, Afonso I (1065 – 1109), rei de Leão e Castela, entregou a Cluny uma substancial renda anual, que permitiu à abadia ampliar suas dependências – a chamada Cluny III.
> No caso de Portugal, embora não tenha efetivamente organizado expedições militares, a atuação cuniacense foi incisiva na construção de uma consciência de identidade social para a nobreza portucalense. Esta influência que se insere no âmbito das atitudes mentais, influenciou os protagonistas cruzados

> portugueses durante a fase final da Reconquista. (COSTA, 1998, p. 72)

Além da influência de Cluny na consolidação da mentalidade cruzadística, Souza (2010) aponta para mais dois fatores contribuintes: a presença de cavaleiros franceses e das Ordens Militares. Quanto essa última, abaixo se discutirá acerca de sua instalação e suporte.

As Ordens Militares na Reconquista.

A participação das Ordens Militares é outro fator que contribuirá para o fortalecimento, difusão e desenvolvimento da mentalidade cruzadística na Península Ibérica e também ajudará no sucesso da Reconquista. As ordens do Templo e do Hospital se farão presentes na Espanha e em Portugal já no século XII e servirão de modelo também para as Ordens Militares nacionais que se formarão na própria Península. Entre essas ordens nacionais pode-se citar as de Calatrava, Santiago, Avis e Álcantara.

Existe, é verdade, um debate sobre o modelo que inspirou a criação das Ordens Militares nacionais, alguns sugerem que a inspiração foi dos *ribats*, espécie de convento militar muçulmano que já estava presente nas regiões islâmicas da Espana e do Norte da África. Demurger (2002), contudo, contesta essa tese, apesar de afirmar que ela precisa ser discutida. Para ele o elo que supostamente ligaria os *ribats* às Ordens nacionais seriam confrarias cristãs de cavaleiros que se reuniam no espírito da guerra santa. Além disso ele sustenta que as ordens militares apenas surgiram após a instalação do Hospital e do Templo. Gárcia-Fitz também cita a discussão que existe sobre a influência dos *ribats*:

> Segundo esse ponto de vista, o apelo a razões de índole religiosa para legitimar a guerra contra os muçulmanos haviam sido a resposta das sociedades e poderes nortenhos às campanhas de Almançor [governante islâmico da Península no século X] ou a posterior intervenção dos almorávidas na política peninsular (GARCIA FITZ, Durango, n.6, p. 142-215, 2009, p. 176)

Todavia, como foi apresentado no primeiro capítulo, a santificação da atividade bélica se deu num longo processo iniciado pelos cristãos já no século IV, portanto, antes do surgimento do Islão. Se houve contribuição do choque entre cristãos e muçulmanos, algo intensificado não só na Ibéria, mas em todo

território outrora cristão, essa apenas serviu como um catalizador para a mentalidade cruzadística que se formava no século X, lembre-se que na Cristandade havia, desde o início da Idade Média uma imbricação da sociedade com a violência.

De todo modo, a presença das Ordens Militares foi extremamente favorável ao processo de Reconquista. Aos poucos tanto o Hospital quanto o Templo receberam propriedades na Península Ibérica. Esse último ficou responsável por uma série de castelos, os quais deveria proteger como forma estratégica de assegurar o avanço cristão e evitar as contra investidas muçulmanas (DEMURGER, 2002). Entretanto, Costa sugere que a presença dessas ordens não foi desde o início destinada a ação militar, principalmente o Hospital estava mais situado para desempenhar a função religiosa e, como consequência de sua presença, da importação do ideal cavalheiresco das Cruzadas.

> [...] Mais do que efetivamente formarem um corpo militar pronto para o combate contra os muçulmanos – seus assentamentos repovoadores não tiveram fins militares de imediato –, as ordens militares tiveram importante função de "importar" para a nobreza peninsular valores códigos de conduta calereisca associados diretamente à tradição cristã de missão (COSTA, 1998, p. 287)

Porém, principalmente o Templo tomará parte também em conquistas militares, entre elas, tomada de cidades e fortalezas (DEMURGER, 2002). Em tempos medievais, como se sabe, os castelos possuíam função estratégica de domínio sobre regiões. Ora, quem controlava um castelo, por consequência, controlava a região a qual ele pertencia. Essas fortalezas, de madeira ou pedra, abrigavam guarnições, alimentos e, em caso de invasões e cercos, podia abrigar a população que vivia em seu entorno. Por causa de sua estrutura, eram difíceis de serem conquistados, pois, mesmo em número menor, aqueles que estavam protegidos por seus muros conseguiam fazer frente aos assaltantes. Daí o grande significado de se ter uma Ordem Militar participando da tomada de castelos e, muitas vezes, ficando responsável por eles.

As Ordens nacionais começam a surgir quando da necessidade de substituir o Templo, o qual abdica do direito ao castelo de Calatrava por não se vê em condições de defendê-lo contra às investidas almôadas[2] na região. A primeira delas foi justamente a Ordem de Calatrava, fundada pelo rei de Castela,

[2] Os Almôadas foram uma dinastia muçulmana que substitui os Almorávidas tanto no governo dos territórios mouros da Ibéria quanto no ímpeto de combater os cristãos.

Sancho III, com o intuito de conservar o domínio castelhano sobre a região. As Ordens de Álcantara e Avis surgem por motivos parecidos, mas, no momento inicial, como extensões subordinadas de Calatrava, somente depois adquirem suas próprias regras religiosas. Algo interessante que liga todas essas ordens é a tutela que recebem dos cistercienses, fato que também os liga de algum modo ao Templo, cuja regra foi escrita por são Bernardo aos moldes de Citeaux.

Santiago da Espada, por sua vez, foi fundada pelo Reino de Leão com os mesmos fins que as Ordens anteriores: proteger o território conquistado pelos cristãos. “[...]Nada devia a Citeaux; e embora seu padroeiro fosse são Tiago Maior (no caso, são Tiago da Espada), tampouco devia alguma coisa à peregrinação de Compostela” (Ibid., p.52) embora uma tradição tenha forjado sua fundação ligada à defesa dos peregrinos já no século X.

Não obstante o insucesso, também o Reino de Aragão acompanhou a tendência de fundar as próprias Ordens militares. O próprio papa tentou intervir para que não houvesse uma grande proliferação dessas ordens, subordinando aquelas que iam surgindo a outras já estabelecidas. Contudo, ele também não foi bem sucedido. Com o surgimento dessas Ordens já é possível notar a busca dos interesses nacionais de cada um dos reinos. Não é um nacionalismo de mesmo teor dos modernos e contemporâneos, mas já é uma manifestação do intento de não vincular a própria identidade ao universalismo, isto é, cada reino procura ter as próprias ordens militares para não se subordinar absolutamente a institutos “internacionais”, como eram o Hospital e o Templo.

Também em Portugal, reino que surgiu após um processo de independência do Reino de Leão, as Ordens militares desempenharam função importante, sobretudo os templários. Segundo Da Silva (2008), um dos fundadores do Templo era um português de nome Gondomar, o qual poderia ter participado das expedições templárias na Península Ibérica que visavam a expansão da ordem pela Europa. Para que se tenha uma ideia: os templários receberam dos reis de Portugal cerca de dez por cento de todos os castelos destinados à proteção militar do reino, alguns dos quais eles mesmos construíram aplicando seus conhecimentos do que havia de mais moderno em se tratando de arquitetura militar (BARROCA, 1999, p. 214). Um desses castelos

é o de Tomar, localizado no alto de uma colina, estrategicamente posicionado para a defesa de sua região, foi iniciado em 1160 pelo mestre do Templo em Portugal, Gualdim Pais, e pertenceu à Ordem até a sua supressão em 1312 (DA SILVA, Goiânia, v.4, n1, p.92-103, jan./jun. 2011). O Templo, aliás, juntamente com a Ordem Teutônica, esteve envolvida na conquista de Lisboa em 1147, episódio ocorrido durante a Segunda Cruzada e que essencial para a futura independência do reino português (DA SILVA, 2003).

> E, somado a isto, não por acaso, lembra-nos Carlos Eduardo de Soveral, tradutor e comentador da versão portuguesa do *De Laude Novae Militiae*, o abade cisterciense foi um declarado simpatizante do projeto de independência que o então jovem rei Afonso Henriques levava a cabo. (Ibid., p.39)

Contudo, faz-se necessário ressaltar, embora se tenha dado destaque a ação do Templo, outras ordens citadas ao longo do texto também tomaram parte no processo de Reconquista português, entre elas “a Ordem do Hospital (que deteve 8 castelos), a Ordem de Avis (10 castelos) e a Ordem de Santiago (13 castelos)” (BARROCA, 1999, p. 214).

Como se verá à frente, a ideia de Reconquista por Portugal precisará ser construída, já que os reinos espanhóis, de certa maneira, esnobavam a suposta herança visigótica portuguesa. A princípio, Portugal interagia com os mouros de maneira peculiar “quer ela passe pela guerra quer por pontuais e estratégicos acordos de cooperação” (VENTURA, 2011, p. 128).

Considerações finais

Toda a discussão que se desenrolou até agora tornou possível a percepção que havia no processo de Reconquista uma mentalidade cruzadística. Essa foi ou sua ignição ou seu fortalecimento e contribuiu como motivação psicológica para combater os mouros da Península Ibérica, para construir e consolidar os reinos cristãos que nela se encontravam.

Franco Jr (1987) afirma que se no primeiro momento a Reconquista não gerou tanto fascínio quanto a Cruzada da Terra Santa no primeiro momento, mas que pela sua durabilidade e constante êxito logo foi identificada como também sendo uma Cruzada. “As conquistas territoriais na Terra Santa foram efêmeras, mas o movimento equivalente de expansão na Península Ibérica foi perene” (FERNANDES, 2006, p. 126). Como visto, alguns aspectos aproximam o movimento cruzadístico que se destinava ao Oriente e aquele que se desenrolou na Ibéria. Entre eles se pode citar o inimigo da Fé cristã, a motivação religiosa para o combate, certo expansionismo territorial e a santificação do combate armado.

A identificação da Reconquista como Cruzada se enquadra naquilo que pode se chamar de interpretação pluralista (GARCÍA FITZ e PORTELA, 2015), isto é, a delimitação que aborda o movimento cruzado como um fenômeno não limitado ao Oriente Próximo. Tal interpretação se opõe aquela “tradicionalista”, a qual pretende isolar as Cruzadas unicamente como as expedições que possuíam a Palestina como destino. Posteriormente, cunhou-se uma terminologia capaz de fazer a distinção entre as “duas Cruzadas”, “o cardeal e canonista do século XIII Henrique de Susa[...] dividiu as expedições cruzadas geograficamente: da Europa (*crux cismarina*) e do Oriente (*crux ultramarina*) (COSTA, 1998, p. 74).

Desde o princípio a Igreja incentivou e apoiou o movimento ibérico, por exemplo, o papa Alexandre II em 1063 instigou cavaleiros francos a ajudarem os hispânicos a combater os mouros na Península em troca de indulgências[3], já um de seus sucessores, Pascoal II em 1102, assimila a Reconquista às Cruzadas e equipara a luta desenvolvida no Ocidente e Oriente.

> A Reconquista não foi uma sucessão ininterrupta de êxitos. Ela conheceu reveses – como a destruição da Basílica de Santiago de Compostela em 997 pelo célebre Al-Mansur, o Almansur das canções de gesta – sucessos sem futuro, como a efêmera tomada de Valência por Fernando I, em 1065, que se repetiu em 1094, por Rodrigo Díaz de Vivar o Cid, e longos períodos de intervalo. As etapas decisivas, no entanto, são vencidas em 1085, com a

[3] É preciso que se esclarece que a doutrina católica entende por indulgência o perdão concedido à pena temporal, aquelas consequências do pecado que afetam a realidade sensível e que precisam ser reparadas pelas penitências. O perdão da chamada pena mortal seria dado pela administração do Sacramento da Reconciliação, mais conhecido por “confissão” e que geralmente antecipa a penitência (CAT., 1993, n.1471)

> tomada de Toledo por Alfonso IV de Castela e a conquista de toda a região entre o [rio] Douro e o [rio] Tejo, em 1093, pela tomada de Santarém, Cintra, Lisboa, perdidas e depois reconquistadas em 1147. A grande data é 16 de julho de 1212. Nesse dia, os reis de Castela, de Aragão e de Navarra obtêm sobre o califa de Córdoba uma vitória estrondosa em Las Navas de Tolosa. No entanto, os frutos de Las Navas, que rompeu a resistência muçulmana, só mais tarde serão colhidos. Em 1229, Jaime I de Aragão conquista Maiorca, em 1238 conquista Valência e, em 1248os castelhanos apoderam-se de Sevilha. No final do século XIII, os muçulmanos estão confinados, na Espanha, ao pequeno reino de Granada, que aliás brilhará singularmente no século XIV com as belezas do Alhambra (LE GOFF, 2016, p. 60-61)

Antes e depois de sua independência, também Portugal toma parte na Reconquista, embora “Castela e Leão reivindicam a exclusividade da reconquista” (VENTURA, 2011, p. 130). Seu surgimento como reino independente esteve associado à doação do condado portucalense que Afonso VI de Leão faz a seu genro D. Henrique de Borgonha, um dos francos que migraram para a Península. Depois esse condado se emancipa e se torna o Reino de Portugal. Segundo Ventura (2011), a entrega do condado se destinava justamente a uma estratégia do reino de Leão para dificultar o acesso almorávida as regiões recém conquistadas, Portugal, então, serviria como um obstáculo aos muçulmanos. Ainda segundo a mesma autora, o Reino de Portugal se apresenta como legatário do processo reconquistador e no século XIII avança para o sul, conquistando o Algarve.

> O tratado de Badajoz fixa definitivamente a fronteira sul de Portugal, valendo, não só pelo território em si mesmo, mas pelo acréscimo da orla costeira, com abertura para o norte de África e para o mediterrâneo. A capacidade de sobrevivência de Portugal como país independente foi assim conseguida (Ibid., p. 131)

O espírito cruzadístico se tornará tão caro a Portugal que se manifestará até nas artes e o cavaleiro cruzado será apontado como um ícone ideal. Por exemplo, na obra O Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente apresenta inúmeros condenados ao Inferno e poucos são os personagens que alcançam a salvação de suas almas. Dentre esses poucos estão justamente alguns cavaleiros cruzados. A um desses cavaleiros o anjo de Deus afirma:

> Ó cavaleiro de Deos
> A vós estou esperando,
> Que morreste pelejando
> Por Cristo, Senhor dos céos!

Sois livres de todo mal,
Mártires da Madre Igreja,
Que quem morre em tal peleja
Merece paz eternal (VICENTE, 2012, p. 94-95).

Em todo esse processo a confrontação com o “outro” age como força propulsora. Há uma alteridade deturpada ao encarar o muçulmano como um inimigo a ser combatido, tal antagonismo ganha contornos de demonização. O inimigo deve ser subjugado e expulso da terra, somente quando isso for feito é que os cristãos ibéricos se darão por satisfeitos. É verdade, como já exposto, que após o estabelecimento dos cristãos nos territórios conquistados e depois de sua acomodação a interação entre cristãos e muçulmanos se torna mais amistosa. Porém, aqueles que estão “de fora” sempre veem esse convívio como algo pernicioso e traiçoeiro. Essa desconfiança e desprezo pelo outro se intensifica com as incursões almorávidas e almóadas, pois essas também trazem a intolerância partindo dos muçulmanos e isso gera a reação cristã. Uma vez instalada na mentalidade ibérica, essa visão deturpada do diferente se manifestará também contra os povos indígenas, quando tanto Espanha quanto Portugal aportarem no Novo Mundo (SOUZA, 2010).

Curioso notar que um dos fatores que permitiram o sucesso da Primeira Cruzada se fez presente também na Reconquista, ou seja, a cisão que se estabelecerá entre os reinos muçulmanos de taifas. Quando a unidade muçulmana se rompe torna mais fácil o sucesso das investidas cristãs (DANIEL-ROPS , 2011). Tal realidade traz sentido para a famosa expressão “dividir para conquistar”. O fenômeno será novamente vislumbrado na Conquista da América, principalmente no uso que Cortez faz do rancor que as tribos vizinhas sentem pelos astecas.

No desfecho da Reconquista da Espanha é marcante a ação dos chamados Reis Católicos, isto é, Isabel de Castela e Fernando de Aragão, esses selam uma aliança matrimonial que unificará seus respectivos reinos e concentram os esforços de expulsão dos mouros e controle da comunidade judaica. Esses monarcas saberão usar da mentalidade cruzadística para justificar os seus movimentos. A alcunha de “católicos” não é recebida por acaso, Isabel e Fernando fazem valer sua ação em favor da Fé católica tanto na conclusão da Reconquista quanto na expansão no Novo Mundo e no uso da

Inquisição contra mouros e judeus visando a supremacia da religião católica na Espanha. Um exemplo de como os Reis Católicos usaram do revestimento religioso para suas políticas pode ser observado abaixo:

> Ela e o marido reagiram à perda de Zahara com equanimidade. "Ficamos com raiva e aborrecidos...[mas] também poder-se-ia dizer que ficamos satisfeitos com o que aconteceu, porque isso nos dá a oportunidade de nos lançarmos com mais rapidez ao que já estávamos programando... declarar guerra contra os mouros em todas as frentes, de tal forma que, se Deus quiser, esperamos recuperar não só a cidade perdida, mas também outras, a fim de [melhor] servir a Nosso Senhor e espalhar Sua santa fé" (TREMLETT, 2018, p. 3374)[4]

Esse sentimento de Cruzada contra os mouros foi capaz de unir os reinos peninsulares e torná-los mais facilmente governáveis. Com efeito, os grandes senhores deixaram suas desavenças de lado e se empenharam na causa comum. Um dos gestos mais simbólicos de Isabel de Castela, ao tomar derrotar o reino mouro de Granada, foi o de mandar fixar cruzes nas principais mesquitas de Alhambra, tornando-as igrejas cristãs.

Importante notar que com a finalização do processo de Reconquista a expansão marítima se torna possível, primeiro para Portugal que consolida seu território antes, depois para a Espanha que finaliza a Reconquista no ano de 1492 com a vitória sobre Granada, curiosamente esse é o mesmo ano da chegada de Colombo a América, sob a égide da coroa espanhola. Esse processo torna possível que a mentalidade cruzadística tome seu lugar nas caravelas e naus espanholas e portuguesas e, agora com uma estrutura diferente, manifeste-se também nas novas terras descobertas.

Bibliografia

ALVARO, B. G.; PRATA, R. C. Guerras rendilhadas da erudição: um breve panorama dos combates e debates em torno do conceito de Reconquista. [online]. **Revista Signum.**, vol. 15, n.2, p. 104-126, 2014. Disponivel em:

[4] Nos livros digitais do tipo Kindle o "p." que habitualmente indica "página" deve ser entendido como "posição".

<http://www.abrem.org.br/revistas/index.php/signum/article/view/144>. Acesso em: 04 Julho 2020.

BARROCA, M. J. Os castelos templários em Portugal e a organização da defesa do reino no séc. XII. In: International Archaeological Symposium - Defense Systems Through History. **Internacional Centre of Croatian Universities in Istria. Pula (Croácia)**, Novembro 1999. Disponivel em: <https://core.ac.uk/download/pdf/39121717.pdf>. Acesso em: 03 Julho 2020.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Paulinas, Loyola, Ave-Maria, 1993.

CHAVES, T. D. S. R. **Urbano II em Clermont-Ferrand: a pregação da primeira cruzada**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em História)—Universidade de Brasília. Brasília. 2015. (2010. 190 f. Dissertação (mestrado em História) - Departamento de Ciências Sociais, Política e Jurídicas, Universidade Federal de São João Del - Rei).

COSTA, P. P.

COSTA, R. L. S. D. **A Guerra na Idade Média:** estudo da mentalidade de Cruzada na Península Ibérica. Rio de Janeiro: Paratodos, 1998.

DA SILVA, A. L. **Os cavaleiros da Cruz Vermelha: a Ordem dos Templários na Reconquista e Expansão Urbana Portuguesa**. [S.l.]. 2003.

DA SILVA, A. L. Tomar dos templários: a sede portuguesa da Ordem dos Templários. **Revista Mosaico**, Goiânia, v.4, n1, p.92-103, jan./jun. 2011. Disponivel em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/2034>. Acesso em: 03 Julho 2020.

DA SILVA, L. **Da Cruzada à Demanda: a tradição épica da ordem dos templários na baixa Idade Média portuguesa séculos XII - XIV**. 2008. 224 f. Tese (doutorado em História) - Programa de pós-graduação em HIstória, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2008.

DANIEL-ROPS , H. **A Igreja das Catedrais e das Cruzadas**. 2ª. ed. São Paulo: Quadrante, v. III, 2011.

DANIEL-ROPS, H. **A Igreja do tempos bárbaros**. São Paulo: Quadrante, v. II, 1991.

DEMURGER, A. **Os Cavaleiros de Cristo:** as ordens militares na Idade Média (sécs. XI-XVI). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FERNANDES, F. R. Cruzadas na Idade Média. In: MAGNOLI, D. **História das Guerras**. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006. Cap. 5, p. 99-129.

FRANCO JR., H. **As Cruzadas**. 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GAIMAN, N. **Mitologia Nórdica**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

GARCIA FITZ, F. La Reconquista: un estado de la cuestión. **Clío & Crímen**, Durango, n.6, p. 142-215, 2009. Disponivel em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3158663>. Acesso em: 14 Junho 2020.

GARCÍA FITZ, F.; PORTELA, F. N. **Cruzados en la Reconquista**. Madrid: Marcial Pons, 2015.

GOMES, S. A. A extinção da Ordem do Templo em Portugal. **Revista de História da Sociedade e da Cultura**, Coimbra, Vol.11, p. 75-78, 2011. Disponivel em: <http://dx.doi.org/10.14195/1645-2259_11_4>. Acesso em: 03 Julho 2020.

KOSTICK, C. **1099:** A Primeira Cruzada e adramática conquista de jerusalém. São Paulo: Edições Rosari, 2010.

LANE-POOLE, S. **The Moors in Spain**. [S.l.]: Weyland Easterbrook, 2020. Edições Kindle p.

LE GOFF, J. **A civilização do Ocidente medieval**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MAGALHÃES, J. C. Arianistas. In: FURNARI (ORG.), P. P. **As Religiões que o mundo esqueceu:** como egípcios, gregos, celtas, astecas e outros povos cultuavam seus deuses. São Paulo: Contexto, 2018. p. 87-102.

MENDES, L. P. A exortação da guerra - o ideal da cruzada aos infiéis e as conquistas marítimas portuguesas [online]. **Revista Navigator - Dossiê Iconografia e cartografia no Medievo e Modernidade**, v.7, n.13, pp. 71-75, 2011. Disponivel em: <https://portaldeperiodicos.marinha.mil.br/index.php/navigator/article/view/422>. Acesso em: 05 Julho 2020.

MORRISSON, C. **Cruzadas**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

PEDRERO-SÁNCHEZ, M. G. **História da Idade Média:** textos e textemunhas. São Paulo: UNESP, 2000.

SOUZA, G. Q. D. **A mentalidade de cruzada na conquista de México – Tenochtitlán (1519-1521)**. 2010. 190 f. Dissertação (mestrado em História) - Departamento de Ciências Sociais, Política e Jurídicas, Universidade Federal de São João Del - Rei. São João Del - Rei. 2010.

SOUZA, G. Q. D. Da Reconquista HIspânica à Conquista do Novo MundoIn: JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS, X., 2011, Maringá. **Anais da Jornada.Maringá:** UEM, 21-23 Setembro 2011. Disponivel em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2011/pdf/comun/03058.pdf>. Acesso em: 14 Junho 2020.

TREMLETT, G. **Isabel de Castela:** a primeira grande rainha da Europa [versão Kindle]. Tradução de Geni Hirata. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2018.

VENTURA, M. G. Portugal e Castela na Reconquista cristã e na partilha do mundo: legitimidades, debates, cedências (1249-1494). [online]. **Revista Signum**, vol. 12, n.1, p.126-146, 2011. Disponivel em: <http://www.abrem.org.br/revistas/index.php/signum/article/view/50>. Acesso em: 03 Julho 2020.

VICENTE, G. **Autos.:** Organização, apresentação e ensaios Cleonice Berardinelli. RIo de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL

JANAÍNA SILVA MELO

RESUMO

O presente ensaio se debruça sobre o sistema partidário na trajetória política brasileira, nosso recorte teórico visa espelhar as tipologias partidárias clássicas na análise de André Singer na obra O Lulismo em Crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). Na primeira parte do livro o cientista político tece o que nomeia "intermezzo histórico" para que o leitor compreenda o papel do sistema partidário brasileiro e suas instabilidades nos momentos de realinhamento ou desalinhamento eleitoral compatíveis com a democracia moderna.

Palavras-chave: Organização política; História; Brasil.

Para que seja possível investigar as características partidárias clássicas nos dois períodos democráticos estudados – entre 1945 e 1964 e 1989 e 2014- onde o autor verifica um padrão comum no comportamento partidário, precisamos inicialmente trazer a luz algumas teorias, tipologias e compreender as funções dos partidos.

As funções essenciais dos partidos políticos seriam segundo Amaral[5]: "a) Estruturar a competição eleitoral; b) Agregar interesses; c) Governar e conduzir trabalhos legislativos". Para Duverger(1980) duas classificações: Partidos de Quadros e de Massas, os primeiros de recrutamento parlamentar, e o segundo resultante da ampliação do sufrágio no século XX e das demandas de classes. Nos anos 1960 os estudiosos passam a questionar os elementos dos Partidos de Massas por conta das transformações organizacionais nas agremiações na Europa Ocidental e Kirchheimer (2012) constata que as mudanças ocorridas em

[5] AMARAL, Oswaldo. O que sabemos sobre a organização dos partidos políticos: uma avaliação de 100 anos de literatura. Revista Debates, V.7, n.2. 2013. https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/38429/26636

decorrência do crescimento econômico e do Estado de Bem-estar Social trouxeram uma desideologização aos Partidos de Massa, cada vez mais adotando estratégias de sucesso eleitoral e não necessariamente fiéis as suas bases. Nessa toada desenvolve o conceito de Partido *Catch All* , caracterizado por perda de ideologia no discurso, fortalecimento da liderança, perda da importância da militância de base, apelo eleitoral pluriclassista e abertura para grupos com interesses variados. Nos anos 1980 Angelo Panebianco (2005) vai combinar variáveis para a análise dos partidos políticos, a partir do modelo genético e o grau de institucionalização das agremiações e requalifica a tipologia *Catch All* como Profissionais-Eleitorais, onde as principais características residiriam no "papel central exercido pelos profissionais, eleitoralismo, laços organizativos verticais fracos, predominância dos representantes públicos, financiamento por grupos de interesse e fundos públicos com ênfase em questões de grande apelo eleitoral" estas mudanças estariam assentadas no desenvolvimento do capitalismo, modificando sistemas de estratificação social e a forma de inserção política dos diferentes grupos sociais que aí emergiam. No início dos anos 1990, Katz e Mair (1994;1995) agregaram nova contribuição ao assunto, criticando que os estudos não enxergavam os desafios impostos pelas transformações partidárias ante novos desafios ambientais, e conceituam um novo modelo, o Partido Cartel, uma linha evolutiva dos modelos supracitados. Esse modelo seria definido pelas relações estabelecidas com o Estado, onde o partido conseguiria seus recursos, agora a relação dos partidos inverte a relação entre Estado, partidos e sociedade civil.

Após essa incursão nas tipologias desenvolvidas pela ciência política começamos a tecer a hipótese de Singer sobre os partidos nas duas democracias e como eles se encaixariam nessa lógica. O autor assinala a tendência de subestimar o sistema partidário brasileiro como aleatório e não representativo, mas ao analisar o jogo eleitoral entre 1989 e 2014 em comparação com 1945 e 1964 ele verifica um padrão, acredita que nos dois momentos a competição eleitoral fluiu para três partidos e conformou uma luta de classes entre pobres e ricos", relações de clientela, capitalistas versus trabalhadores. Para Singer haveria um espelhamento entre as seguintes legendas nos interregnos períodos descritos anteriormente: UDN(União

Democrática Nacional) e PSDB(Partido da Social Democracia Brasileira). A UDN apareceu em abril de 1945 para se contrapor ao autoritarismo do Estado Novo foi aos poucos se firmando como opção liberal contra intervenção estatal em assuntos econômicos e reforma agrária, um partido da direita, muito embora na origem, nas coligações tivesse comportamento de esquerda. Dupla sustentação nas classes médias urbanas e nas oligarquias rurais, teria semelhança com o PSDB que advindo de uma cisão do PMDB em 1988, se constrói dos anseios liberais, afinidade com as camadas médias urbanas e setores dinâmicos do capital. Os tucanos esperavam que a expansão econômica levasse um crescimento da classe média até dominar o cenário eleitoral, um partido similar a UDN, mesmo não tendo fatia rural oligárquica.

O PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) fundado em maio de 1945 ligado ao presidente Getúlio Vargas, era a ferramenta para garantir os votos das camadas populares que acabou defendendo pautas de legislação trabalhista e social, nacionalização de companhias estrangeiras e reforma agrária, posicionando-o no campo da esquerda sem ser socialista. Um partido que poderia disputar votos com o PCB e absorver seu eleitorado durante a clandestinidade. O PTB era um partido de cima para baixo com feições populistas. Esse teria espelhamento com o PT(Partido dos Trabalhadores) um novo partido popular, de classe, sem ambiguidades conciliatórias(emedebismo e populismo varguista), que procurava cumprir o papel do PCB, ainda clandestino, jamais fora autorizado a ter. Emergindo de movimentos sociais era uma legenda fora do sistema, fenômeno inédito nos partidos brasileiros desde o Império.

E por fim o último espelhamento com o PSD(Partido Social Democrático) fundado em julho de 1945 emerge da mobilização dos interventores estaduais nomeados pela ditadura do Estado Novo e dos prefeitos adjacentes. A legenda então representava o interior rural do país, posicionado ao centro estrategicamente, não se movia por questões eleitorais, ideológicas ou sociais, como PTB e UDN, seu interesse era ser governo. Era o partido de Vargas e ajudou em sua derrubada. O partido que se espelharia no PSD seria o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), durante a ditadura militar sob a sigla MDB foi responsável por aglutinar todas as legendas de oposição ao

regime. Durante a ditadura nos períodos que houve pleitos para o legislativo se figura como fenômeno eleitoral e força os militares a uma abertura lenta e gradual, até que após a abertura com a presidência de Sarney perde força eleitoral e se interioriza. Não é o objetivo fazer descrição apurada do período, mas mostrar que o partido passa agregar os votos do interior e ser fiel da balança de todos os governos, representando o fisiologismo e o assemelhando ao PSD, procurando sempre se manter no governo.

Deste cenário caminhemos ao que nos propusemos, uma verificação da possibilidade em enquadrar as legendas descritas na tipologia clássica, é importante salientar que esta verificação se propõe analisar somente os dois momentos democráticos propostos por Singer.

PSDB surge com o descontentamento de parlamentares do PMDB, ou seja, na sua nascente apresenta característica de partidos de Quadros. Segundo Roma(2002) analisando o período 1988-1999 chega a três formulações: “ 1) a fundação do PSDB se torna mais inteligível por motivações pragmático-eleitorais do que por motivações ideológicas; 2) a aliança com partidos de direita a partir de 1994 pode ser mais bem explicada por motivos ideológicos e programáticos; 3) o crescimento do PSDB está associado ao tipo de estrutura organizacional e à visão ideológica das lideranças”. Desta citação verificamos facilmente um perfil *Cath-All* . Posteriormente aos dois mandatos no executivo federal, com FHC adquire características de partido Cartel. Seu diametral da década de 1940,UDN caracterizou-se pelo apelo à liberdade e a denúncia ao regime estadonovista, compreende-se esta aspiração por liberdade dentro do contexto fundacional da UDN o fim do Estado Novo, na verdade ela nasce como movimento de oposição ao governo, e com sua permeabilidade eleitoral em espaços urbanos quanto rurais desenha o perfil de partido profissional eleitoral e também *Cath-All.*

O PT figura o primeiro partido constituído de baixo para cima, nesse sentido no surgimento o caracteriza como um partido de Massas, segundo Meneguello (1989):

> “Nesse sentido, segundo a concepção de Duverger, a novidade do PT é ter sido, sob o aspecto organizacional, o primeiro partido de massas criado no Brasil: o PT é um partido de origem externa, extraparlamentar, de caráter societário; apresenta uma proposta definida de inserção da classe trabalhadora no sistema político; sua estrutura interna fundamenta-se em núcleos de base,

> órgãos básicos de trabalho e integração partidária; seu funcionamento interno define-se pela intensa articulação entre os órgãos estabelecidos de forma hierárquica"'.

Após as eleições de 1989 o partido mudaria suas feições para conquistar os votos perdidos para Collor, trazendo em 2002 um vice liberal mais palatável ao eleitorado conservador e conquistando a presidência tomaria as feições de partido de Cartel, dependendo do Estado e se afastando da sociedade civil. Seu correspondente, o PTB curiosamente tem sua origem parlamentar para controlar as convulsões trabalhistas, então pode ser visto como um partido de Quadros, e falsas nuances de partido de Massas uma vez que utilizou o aparelho sindical montado por Vargas para mobilizar a classe trabalhadora.

Por fim o PSD representava os defensores da situação, assim como o PMDB após regime militar, um partido de Quadros, mas altamente dependente da lógica estatal, assim também um partido de Cartel. Mas o PMDB é o ornitorrinco das análises, pois quando MDB, figurando oposição, era visto como partido ônibus, como:

> "(..) um conglomerado de passageiros políticos diferentes que embarcaram num mesmo veículo para que, juntos, pudesse chegar ao mesmo ponto final, ou seja, o regime democrático (SERRA, José, 1997). A metáfora era bem clara e procura descrever a inusitada situação de um partido de oposição num regime autoritário: um ônibus aceita a todos; nele embarcava quem quisesse. Tendo ou não tal intenção, Cardoso, ele mesmo membro do partido, indicava que o MDB possuía as características centrais do que a tipologia partidária canônica chamaria de *Catch-All Party,* um *partido pega- tudo.*" (KIRSCHEIMMER, 2012)

Considerações finais

Se na origem ele se apresenta como o partido das massas, no discorrer de sua trajetória veste múltiplos figurinos, pois também se encaixa nos partidos de Quadros por sua formação parlamentar. Após a transição democrática passou a ser tido como um partido sem ideologia, voltado apenas para a disputa eleitoral e agora também buscando extrair recursos do Estado com suas vitórias, passaria a se enquadrar no perfil Partido Cartel. Essa sobreposição de características

trazem dificuldades em encaixar o PMDB nas formas tradicionais da tipologia partidária, mas o que se depreende da análise é que os partidos no Brasil desenharam uma clivagem, uma representação do seu eleitorado nos dos períodos. As tipologias canônicas têm seu espaço numa etnografia dos estudos na área, mas emerge trazer novas pesquisas que possam abarcar pelo menos a médio prazo, as questões inseridas no arcabouço institucional dessa agenda no Brasil, confirmando ou não, nos próximos períodos um realinhamento do sistema partidário.

Bibliografia

AMARAL, O. E. do. O que sabemos sobre a organização dos partidos políticos: uma avaliação de 100 anos de literatura. (“O que sabemos sobre a organização dos partidos políticos : uma ...”) Revista Debates, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 11-32, 2013.

BIZZARO NETO, Fernando. PMDB: organização e desenvolvimento em São Paulo (1994-2010). Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2013.

DUVERGER, Maurice. *Os Partidos Políticos*. Rio de Janeiro: Zahar/UnB, 1980.

KATZ, Richard; MAIR, Peter. Changing Models of Party Organization and Party Democracy: (“RI UFPE: Changing models of party organization and party democracy: the ...”)

The Emergence of the Cartel Party. Party Politics, v. 1, p. 5-28, 1995.

___. Cadre, Catch-All or Cartel? A Rejoinder. Party Politics, vol. 2, n. 4, p. 525-534. 1996.

___. Party Organization, Party Democracy, and the Emergence of the Cartel Party. IN:

MAIR, Peter. Party System Change: Approaches and Interpretations. Oxford University

Press Inc.: New York, 1997.

___. The Cartel Party Thesis: A Restatement. Perspectives on Politics, v. 7, n. 4, 2009.

KIRCHHEIMER, Otto. A transformação dos sistemas partidários da Europa Ocidental. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 7. Brasília, janeiro-abril de 2012, pp.349-385.

MENEGUELLO, Rachel. PT: a formação de um partido (1979-1982). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MICHELS, R. Para uma sociologia dos partidos políticos na democracia moderna. (“Disciplina: Organizações partidárias no Brasil em perspectiva comparada ...”) Lisboa: Antígona, 1911.

PANEBIANCO, Angelo. Modelos de partido: organização e poder nos partidos políticos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROMA, Celso. A social democracia no Brasil: organização, participação no governo e desempenho eleitoral do PSDB, 1988-1998. (“A social democracia no Brasil: organização, participação no governo e ...”) Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2002.

SERRA, José. Os ônibus da política. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 1997.

SINGER, André. "O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)." (“RESENHA - O LULISMO EM CRISE: UM QUEBRA-CABEÇA DO PERÍODO DILMA (2011 ...”) 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS: COMO OS JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS PODEM SER UTILIZADOS PARA AUMENTAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

KELLY DE OLIVEIRA RAMOS[6]

RESUMO

A Aprendizagem Baseada em Jogos vem ganhando espaço como uma abordagem pedagógica inovadora para moldar a interação entre o conhecimento e a aprendizagem por parte dos estudantes. Numa realidade educacional mais colaborativa e consistente, os jogos educativos digitais se mostram um excelente meio para incentivar a aprendizagem de forma ativa e significativa. Nesse sentido, este artigo discute como jogos podem contribuir para a abordagem pedagógica, executando suas funções, a partir de argumentos teóricos que fundamentam a prática do construtivismo, da autodeterminação até as melhorias de resultados comprovadas, aumentando o interesse e o uso da cognição e do social-emocional, além dos desafios como a limitação de tecnologias e necessidade de formação de docentes, trazendo múltiplas perspectivas sobre abordagens de jogos. Finalmente, este artigo sugere práticas que otimizam a aplicação dos jogos de aprendizagem inovadores e salienta perspectivas para futuras pesquisas na área, baseada em fontes acadêmicas recentes.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Jogos. Jogos Educativos Digitais. Engajamento Estudantil. Teorias da Aprendizagem. Inovação Pedagógica

INTRODUÇÃO

A educação no século 21 deve batalhar contra inúmeros obstáculos. Com a tecnologia facilmente acessível e o mundo em que nos comunicamos mudando, as práticas convencionais de ensino são frequentemente desinteressantes para os alunos, especialmente para aqueles que cresceram

[6] Graduada em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo, Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade de Educação Paulistana. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

em meio a um mundo online interativo. É assim que a Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) surge como uma solução para tornar a jornada educacional mais excitante, enriquecedora e produtiva.

Os jogos educativos não são simplesmente uma forma de ocasião. Eles prometem ser um campo cheio de possibilidades de descobertas que os alunos se esforçam para descobrir. Isso se converte em mais do que apenas a teoria moderna sobre como o homem deve ser ensinado, ao focar e apoiar a relevância da prática, experimentação e identificação do conhecimento.

Portanto, este artigo se aprofundará no tema, explorando os benefícios comprovados da ABJ e abordando os desafios que precisam ser superados para garantir a implementação bem-sucedida desse conceito. Análises teóricas, de design e pedagógicas oferecem uma visão abrangente de como os jogos podem atuar como parceiros motivadores no processo de aprendizagem.

FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS

O uso de jogos para fins educativos não surgiu agora, mas tem se destacado bastante nos últimos anos, impulsionado pela tecnologia e pela crescente preferência por jogos online. Suas bases teóricas estão ligadas a abordagens de ensino que priorizam o aprendizado prático e relevante. Uma das principais influências é o construtivismo, idealizado por Piaget e Vygotsky, que argumentam que o saber é criado a partir da troca entre a pessoa e o que a cerca. Dentro dessa lógica, os jogos são perfeitos para experimentar e explorar, dando aos estudantes a chance de testar ideias e aprimorar o que aprenderam na prática.

Outro conceito-chave é a Teoria do Flow, criada por Csikszentmihalyi. De acordo com essa teoria, as pessoas se sentem totalmente focadas e satisfeitas quando estão fazendo coisas que desafiam suas habilidades na medida certa. Os jogos educativos são feitos para gerar essa harmonia, mantendo os estudantes interessados e motivados durante todo o processo de aprendizado.

Além disso, a Teoria da Autodeterminação, de Deci e Ryan, nos ajuda a entender por que os jogos funcionam tão bem na educação. Essa teoria diz que as pessoas se sentem mais motivadas quando têm suas necessidades básicas de liberdade, capacidade e conexão atendidas. Os jogos fazem isso ao dar opções (liberdade), mostrar como estão se saindo (capacidade) e oferecer chances de trabalhar em equipe (conexão).

Na vida real, esses princípios se mostram de várias formas. Jogos como

Minecraft: Education Edition deixam os alunos descobrirem ideias de matemática, física e história em um mundo virtual. Ferramentas como o Kahoot! Transformam a revisão em uma disputa divertida e motivadora. Esses casos mostram como a ABJ pode ser usada em diferentes matérias e idades, tornando o aprendizado mais fácil e agradável.

TIPOS DE JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS

É notável a vasta gama de jogos digitais com fins educativos atualmente, cada um propiciando vantagens singulares para distintos cenários de aprendizado. Os jogos de simulação, a exemplo do SimCityEDU, edificam cenários virtuais que espelham situações do mundo real, viabilizando aos estudantes a investigação de ideias intrincadas de uma forma palpável. Ilustrativamente, ao administrarem uma urbe virtual, os alunos apreendem sobre sustentabilidade, delineamento urbano e economia de uma maneira prática e cativante.

Os jogos de enigma, como Portal 2, incitam os aprendizes a solucionar questões lógicas e a ponderar de maneira inovadora. Tais jogos se mostram particularmente proveitosos para fomentar habilidades de raciocínio espacial e resolução de problemas, perícias basilares em domínios como matemática e ciências.

Os jogos de RPG com enfoque educativo, a exemplo do Classcraft, incorporam aspectos de enredo e evolução de personagens com o fito de impulsionar os alunos. Nestes jogos, os estudantes encarnam papéis definidos e cooperam em conjunto para atingir metas compartilhadas, o que estimula colaboração, interlocução e liderança. Ademais, a estrutura de recompensas e desafios crescentes preserva o interesse dos alunos ao longo do tempo.

Finalmente, plataformas de questionários, como Quizlet, oferecem um meio célere e eficiente de repassar temas. Estas ferramentas são singularmente convenientes para solidificar saberes e preparar os alunos para avaliações, transmutando o estudo em uma atividade interativa e aprazível. Cada uma dessas tipologias de jogos pode ser ajustada para cumprir distintos propósitos pedagógicos, e a seleção do jogo mais indicado está condicionada às carências específicas dos alunos e do contexto educacional.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS

Embora traga diversas vantagens, colocar em prática o Aprendizado Através de Games tem seus percalços. Uma dificuldade considerável é a carência de uma boa estrutura tecnológica em várias escolas. As escolas

públicas, principalmente, quase sempre lidam com problemas como internet que não ajuda, computadores antigos ou poucos aparelhos para todos os estudantes. Tais entraves tecnológicos podem impossibilitar o uso de games mais elaborados ou que precisam de mais capacidade de processamento.

Outro problema importante é a relutância por parte de certos professores. Vários docentes não foram preparados para usar games como meios de ensino e podem se sentir inseguros ou incapazes de juntá-los em suas aulas. Além disso, ainda existe uma certa dúvida sobre o resultado dos games, com alguns professores achando que eles servem mais para distrair do que como ferramentas de aprendizado. Essa resistência é muitas vezes piorada pela falta de cursos de atualização que preparem os professores para usar essas tecnologias de forma consciente e pedagógica.

A questão do tempo também é um problema. Colocar games no cronograma exige um plano bem feito para garantir que as metas de ensino sejam alcançadas sem atrapalhar a explicação dos assuntos necessários. Vários professores já se sentem cheios de tarefas burocráticas e podem hesitar em adotar uma forma que, ao menos no começo, pede um tempo extra para escolher games certos e planejar atividades com eles.

Por último, existe o perigo de os games serem usados de maneira rasa, sem uma ligação importante com as metas de ensino. Algumas escolas erram ao usar games apenas porque são modernos, sem pensar em como eles combinam com o cronograma ou como podem ser usados para gerar aprendizados profundos. Para que o ABJ funcione, é essencial que os games sejam escolhidos com atenção e que seu uso tenha análises e intervenções do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) surge como um recurso valioso para remodelar a educação neste século. Ao serem aplicados de forma eficaz, os jogos digitais com foco educativo podem tornar o aprendizado mais interessante, produtivo e relevante para os alunos. Eles proporcionam chances singulares para aprimorar não só o conhecimento em diversas áreas, mas também capacidades mentais, sociais e emocionais cruciais no mundo atual.

Entretanto, é fundamental ter em mente que os jogos não resolvem magicamente todas as questões da educação. A eficiência deles depende de uma incorporação atenta e planejada ao plano de estudos, de uma estrutura apropriada e, acima de tudo, de educadores capacitados para empregá-los como instrumentos de ensino.

Com o progresso constante da tecnologia, novas perspectivas se abrem para a ABJ. Realidade virtual, inteligência artificial e o aprendizado personalizado tendem a transformar ainda mais o cenário dos jogos educativos. Estudos futuros devem seguir investigando as melhores formas de aplicação, assim como os efeitos duradouros dessas práticas no rendimento e na motivação dos estudantes.

A jornada para uma aceitação ampla da ABJ ainda enfrenta percalços, mas as vantagens que pode trazer compensam o tempo e os recursos investidos. Com um bom planejamento e uma formação consistente dos professores, os jogos educativos podem se tornar um elemento importante nas táticas de ensino, auxiliando na criação de vivências de aprendizado mais ricas e pertinentes para os alunos de hoje.

REFERÊNCIAS

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1990.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HAMARI, J. et al. Challenging games help students learn: an empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. **Computers in Human Behavior**, v. 54, p. 170-179, 2016.

MAYER, R. E. **Computer games for learning: an evidence-based approach**. Cambridge: MIT Press, 2019.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

APRESENTAÇÃO DE JOGOS PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

LUCAS DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo tem como tema central a utilização de jogos de raciocínio lógico como ferramentas pedagógicas no Ensino Fundamental. A proposta busca demonstrar como o uso de jogos pode estimular o interesse dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, de forma interdisciplinar. O jogo desenvolvido contempla conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, favorecendo a alfabetização, a resolução de problemas e a construção do pensamento lógico. Com base em fundamentos teóricos sobre o brincar, o lúdico e o processo de ensino-aprendizagem, o artigo analisa os benefícios da inserção dos jogos no contexto escolar. A aplicação de jogos demonstra o potencial da estratégia para tornar as aulas mais atrativas, participativas e eficazes. Por fim, o estudo sugere que a implementação de jogos em larga escala pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; raciocínio lógico; interdisciplinar; resolução de problemas.

ABSTRACT

This article focuses on the use of logic games as pedagogical tools in Elementary Education. The aim is to demonstrate how games can stimulate students' interest, fostering the development of cognitive, social, and emotional skills through an interdisciplinary approach. The game developed integrates content from both Portuguese Language and Mathematics, supporting literacy, problem-solving, and the construction of logical thinking. Grounded in theoretical perspectives on play, ludic activities, and the teaching-learning process, the article analyzes the benefits of incorporating games into the school environment. The implementation of games in the classroom demonstrates their potential to make lessons more engaging, participatory, and effective. Finally, the study suggests that large-scale adoption of educational games can significantly contribute to improving the quality of education and promoting students' holistic development.

KEYWORDS: Games; logical reasoning; interdisciplinary; problem-solving.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo parte do pressuposto de que os jogos podem e devem auxiliar no ensino aprendizagem dos anos iniciais visto que servem de grande incentivo para os alunos, uma vez que podem capturar os interesses das crianças e ser uma oportunidade de identificar seus conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que, conseguem trabalhar com temas de forma inter, trans e multidisciplinar em modelos de projetos didáticos incentivando a participação ativa desses alunos que, juntos, podem contribuir com o planejamento da aula, sendo ele adaptável às oportunidades de aprendizagem que surgirem no decorrer do desenvolvimento da atividade do jogo.

Além do caráter lúdico, os jogos de raciocínio lógico se destacam por promoverem o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como a concentração, a memória, o pensamento estratégico e a resolução de problemas. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas competências são fundamentais para a formação de uma base sólida para a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, especialmente a Matemática. Dessa forma, os jogos não apenas divertem, mas também criam ambientes ricos em desafios intelectuais, onde os alunos são levados a pensar, testar hipóteses e tomar decisões de maneira autônoma.

Entre os jogos que mais se destacam nesse contexto estão o xadrez, o jogo da onça, o jogo go e o mancala. Esses jogos, originários de diferentes culturas, exigem planejamento, antecipação de jogadas e análise de consequências, o que estimula significativamente o raciocínio lógico-matemático. Além disso, sua aplicação em sala de aula pode favorecer o respeito às regras, a convivência social, a paciência e a cooperação, uma vez que envolvem interação e, muitas vezes, o trabalho em dupla ou grupo. A diversidade cultural dos jogos também é um aspecto enriquecedor, pois permite ao professor trabalhar temas interdisciplinares como História, Geografia e Ética.

Este artigo, portanto, tem como objetivo analisar de que forma esses jogos podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas no Ensino Fundamental, especialmente no desenvolvimento do raciocínio lógico. A proposta é discutir as potencialidades de cada um dos jogos mencionados, apresentar sugestões práticas para sua implementação em sala de aula e refletir sobre os resultados que podem ser obtidos com seu uso intencional e planejado no cotidiano escolar. Com isso, pretende-se contribuir para uma prática pedagógica mais dinâmica, inclusiva e significativa, que valorize a ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem.

2. JUSTIFICATIVA

Este artigo está fundamentado na premissa de que o brincar é uma atividade vital e vitalizante, podendo ser considerada uma necessidade biológica reguladora que nutre, fortalece e organiza o desenvolvimento da criança, seja em seu primeiro septênio ou nos períodos seguintes. A presença do lúdico na vida infantil é tão essencial quanto outras atividades fundamentais, como a alimentação, a hidratação e o sono, sendo indispensável tanto em qualidade quanto em quantidade.

Partindo dessa compreensão, considera-se que os jogos — especialmente os de tabuleiro, estratégia, interpretação, raciocínio e imaginação — constituem uma plataforma altamente adequada para o uso pedagógico. Entre seus inúmeros benefícios, destaca-se o estímulo à vontade de aprender por parte do jogador, seja no domínio das regras do jogo, seja na assimilação dos conceitos que este mobiliza em sua estrutura narrativa. Assim, o jogo pode proporcionar ao estudante um engajamento intelectual criativo e significativo, substituindo abordagens passivas e mecânicas por experiências de aprendizagem mais autênticas e motivadoras.

Dessa forma, este artigo justifica sua importância ao destacar o valor do ludismo e do brincar na formação dos estudantes do Ensino Fundamental. Como proposta prática, busca apresentar jogos de raciocínio lógico — como o xadrez, o jogo da onça, o go e o mancala — como ferramentas pedagógicas capazes de apoiar e enriquecer o trabalho docente, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais envolvente, reflexivo e eficaz.

3. O DESENVOLVIMENTO, A APRENDIAGEM E O BRINCAR NO ENSINO FUNDAMNETAL

Ao longo do tempo a sociedade criou diversas concepções sobre criança. No período que predominava a visão do indivíduo como uma “tábua rasa”, a criança era percebida como um adulto em miniatura, sendo inserida precocemente em atividades e responsabilidades próprias dos adultos desde os primeiros anos de vida.

Essa concepção perdurou por diversos séculos, influenciando significativamente a forma de como enxergamos a criança e, conduzindo a práticas pedagógicas desconectadas com as reais necessidades e expectativas das crianças.

Com o avanço da educação, especialmente a partir do movimento da Escola Nova, novas concepções sobre a infância começaram a emergir. Nesse contexto, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito singular, com direito a viver sua própria infância. Iniciou-se, assim, uma nova fase do processo educativo, na qual se buscou diferenciar o universo infantil do universo adulto, respeitando suas particularidades e necessidades específicas.

O universo infantil ganha respeito dentro do mundo criado pelos adultos. E a sociedade é conduzida à necessidade de deixar o mundo da criança existir. Kishimoto (2007, p.19) argumenta que

> A imagem da infância é constituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções da sociedade e de percepções próprias do adulto, que incorpora memórias de seu tempo de crianças. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância.

Nessa mesma perspectiva, Wallon (1986, p. 38-82) observa que “o adulto apresenta uma tendência a não reconhecer o modo como a criança assimila o mundo, de acordo com o seu olhar.” Essa postura restringe as múltiplas oportunidades que poderiam ser oferecidas à criança para favorecer sua aprendizagem. Portanto, é essencial que a criança seja reconhecida e respeitada em sua singularidade, vivendo plenamente seu universo infantil.

Essa singularidade necessita ser evidentemente melhor vivenciada dentro do espaço infantil. A criança precisa ser reconhecida como criança e estimulada a viver o seu universo infantil. Como cita Fernández (2001, p. 28) “aprender é quase tão lindo quanto brincar. Isto é brincar e aprender na educação infantil não deve ser encarado como dicotomia. Mas, sim como um prazer que respeita os seus estágios de ver o mundo.” Assim, é necessário que a criança seja compreendida para que ela atue na sociedade segundo as suas particularidades.

E a infância é um período indispensável de desenvolvimento e aprendizagem para a vida adulta. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei nº 8.069/1990) considera-se criança, sob o ponto de vista cronológico, a pessoa até doze anos de idade incompletos. O ato de brincar é uma das características mais significativas da infância, além de ser um fenômeno que possui uma complexidade na sua conceituação, já que não é possível ser definido de uma forma única para várias culturas (BICHARA et al., 2009). A brincadeira encontra-se presente em todas as faixas etárias, sendo no Brasil reconhecido pela Lei Nº 8.069/1990, em seu Capítulo II, Artigo 16º, inciso IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito concedido às crianças de brincar, praticar esportes e divertir-se.

4. JOGOS, BRINCADEIRAS E O ENSINO-APRENDIAGEM

A diferenciação entre o mundo da criança e o do adulto foi um dos grandes avanços no estudo do processo de ensino-aprendizagem na educação. A criança desenvolve múltiplas habilidades e amplia seu universo de conhecimentos ao se envolver em brincadeiras, com brinquedos, jogos e outras atividades lúdicas.

O brincar ganha densidade nessa etapa do ensino e, por suas particularidades, vem acompanhado do cuidar. O jogo, o brinquedo e a brincadeira mergulham definitivamente na rotina escolar, tornando-se instrumentos essenciais para a aprendizagem. Além disso, o brincar permite à criança lidar com emoções e elaborar os conflitos vivenciados em seu contexto cultural, contribuindo para a formação de sua subjetividade, marca pessoal e individualidade. Segundo Kishimoto (2011, p. 32), “ao atender necessidades infantis, o jogo torna-se forma adequada para a aprendizagem (...)”

Dessa forma o brincar, representa um campo de possibilidades na educação da criança, tendo também o poder sobre ela de promover tanto a evolução de sua personalidade como a melhoria de cada uma de suas funções psicológicas, cognitivas e éticas. Este é um dos meios de ludicidade que facilita a assimilação de saberes, promovem momentos de interação entre as crianças e faz a aprendizagem ficar prazerosa.

A educação infantil necessita ser recheada de atividades que emancipem a criança, cujos conteúdos sejam significativos e interdisciplinares, aglutinados nas atividades lúdicas como os jogos, pois segundo o PCNEI (1998, p.50), o “brincar deve se constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias.” Portanto, os jogos e as brincadeiras são ferramentas importantíssimas para que ocorra o desenvolvimento integral da criança.

Essa aproximação do contexto escolar para o cotidiano natural da criança, ou seja, as brincadeiras e diversões da infância facilitam a adesão ao estudo. A inserção do lúdico no ensino torna-se de fundamental importância e é uma ferramenta imprescindível à qual os profissionais devem aderir com o intuito de conseguir uma produtividade por parte desses alunos recém-chegados a esse mundo.

Com essa nova estratégia, tanto o educador como o aluno têm muito a ganhar, pois para a criança o aprendizado tornar-se prazeroso, além do que o aprendizado acontece mais rápido, por quanto se sabe que não apenas as crianças como qualquer indivíduo em qualquer idade possuem uma maior facilidade em aprender aquilo que lhe é mais interessante, o que lhe chama a atenção, o que lhe desperta a curiosidade. Com o aprendizado alcançado o educador por sua vez se sentirá muito mais realizado com o seu trabalho já que observa por parte do aluno o retorno do seu esforço. Cria-se assim um vínculo entre professor e aluno, onde este procura aquele por possuir algo que lhe é querido.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, pois no ato de brincar elas recriam ações que lhe promoveram prazer, ou seja, aquilo que foi agradável para ela. Os sinais, os gestos, o espaço significam outra coisa daquilo que parece ser. Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é necessário que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas, sejam elas brincadeiras ou atividades voltadas para o interesse pessoal de cada uma.

O RCNEI (p.28) nos diz que “pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginárias e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas”. Acredita-se que proporcionando

a brincadeira, a criança cria um espaço no qual ela pode ter uma visão e uma compreensão sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos apresentados a elas.

Para Vygotsky, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 1984, p.101). O desenvolvimento do ser humano é em parte definido pelos processos individuais, que fazem parte da vida humana, mas a aprendizagem que possibilita o despertar dos aspectos do desenvolvimento, ocorre quando o indivíduo entra em contato com um determinado ambiente cultural. Nessa perspectiva que a escola é o lugar, onde ocorre o processo de ensino aprendizagem, ela é a instituição criada pela sociedade para transmitir determinados conhecimentos, fazendo intervenções que conduzam à aprendizagem.

5. OS JOGOS DE RACIOCÍNIO LÓGICO COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIAGEM

Desde o movimento da Escola Nova até os dias atuais, a ludicidade tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões pedagógicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente, os jogos têm demonstrado grande afinidade com essa perspectiva, tornando-se recursos valiosos para a promoção de aprendizagens significativas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental destacam a importância dos jogos no desenvolvimento integral do estudante, especialmente por contribuírem para a formação de atitudes como o enfrentamento de desafios, a busca por soluções, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, além da construção e reformulação de estratégias. Como afirmam os PCNs (1996, p. 96), os jogos favorecem atitudes essenciais à aprendizagem da matemática e de outras áreas do conhecimento.

Em um mundo cada vez mais dinâmico, em que o ser humano é constantemente desafiado por novas situações, o raciocínio lógico torna-se uma habilidade essencial para a resolução de problemas do cotidiano. Desenvolver estratégias para lidar com esses desafios requer não apenas conhecimento, mas também criatividade, flexibilidade cognitiva, concentração e capacidade de análise – aspectos que os jogos de raciocínio lógico estimulam de forma eficaz.

O uso de jogos na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aqueles voltados ao desenvolvimento do raciocínio lógico, como o xadrez, o jogo da onça, o jogo go e a mancala, possibilita a criação de situações desafiadoras que favorecem o pensamento estratégico e a tomada de decisões. Esses jogos trabalham com a antecipação de movimentos, o planejamento, a análise de consequências e a formulação de hipóteses, promovendo o desenvolvimento cognitivo e matemático de forma lúdica e prazerosa.

Além disso, o caráter lúdico presente nesses jogos estimula a socialização, o respeito às regras, a cooperação e o desenvolvimento emocional.

O brincar, sendo a linguagem natural da criança e o seu modo mais genuíno de expressão, deve ser integrado a práticas pedagógicas intencionais, com o uso de jogos que proporcionem desafios significativos e contribuam para a construção de aprendizagens duradouras.

Dessa forma, o lúdico que possibilita o desenvolvimento intelectual deve estar presente de forma sistemática no cotidiano escolar. Os jogos de raciocínio lógico, por sua vez, não apenas ampliam o repertório cultural e cognitivo dos estudantes, como também favorecem o pensamento matemático articulado com situações do seu contexto social. Através deles, a criança aprende a brincar e, brincando, aprende.

Por fim, todo jogo que respeite a natureza lúdica da infância e esteja inserido em uma proposta pedagógica bem orientada pode ser considerado educativo. O jogo deve ser vivenciado na escola de forma a aproximar a criança do conhecimento, promovendo interações significativas entre criança-criança, criança-adulto e criança-conhecimento. Assim, o espaço escolar torna-se um ambiente mais instigante, prazeroso e propício ao desenvolvimento integral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou que a utilização de jogos em sala de aula contribui significativamente para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, despertando maior interesse e engajamento nas atividades propostas. Durante a aplicação prática do jogo, foi possível observar o entusiasmo e a participação ativa dos alunos, demonstrando que a estratégia de os inserir no processo desde a confecção até a execução do jogo promove não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A experiência também reforça a importância da adoção de metodologias diversificadas no ambiente escolar. O ensino tradicional, muitas vezes centrado na exposição oral e na memorização, não atende às necessidades de grande parte dos alunos, que se beneficiam de abordagens mais interativas e significativas. Nesse sentido, os jogos didáticos – especialmente os de raciocínio lógico, como o xadrez, o jogo da onça, o jogo go e a mancala – revelam-se como ferramentas poderosas, pois desenvolvem o pensamento crítico, a concentração, a tomada de decisões e a autonomia.

Além de promoverem o desenvolvimento cognitivo, esses jogos também fortalecem vínculos afetivos entre os alunos, favorecem o trabalho em grupo, o respeito às regras e a resolução de conflitos de forma criativa e colaborativa. O lúdico, quando inserido intencionalmente no processo pedagógico, contribui para tornar o ambiente escolar mais acolhedor, prazeroso e propício à aprendizagem significativa.

Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para a valorização do uso do brincar e dos jogos no contexto escolar, incentivando os profissionais da educação a explorarem práticas que respeitem as especificidades da infância e potencializem o desenvolvimento integral dos estudantes por meio de propostas pedagógicas mais dinâmicas, reflexivas e transformadoras.

7. REFERÊNCIAS

BICHARA, I. D., LORDELO, E. R., CARVALHO, A. M. A., & OTTA, E. (2009). **Brincar ou brincar: eis a questão, perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira**. In M. E. Yamamoto & E. Otta (Orgs.), *Psicologia evolucionista* (pp.104-113). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LACERDA, C. W. P. **O desafio do uso de jogos no ensino de matemática na educação infantil. Universidade Federal Paraíba. Disponível em: <**https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4207>. Acesso em: 09 de Mai. de 2025.

MATOS, M. M. **O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil**. Cairu em Revista. Jan 2013, Ano 02, n° 02, p. 133-142, ISSN 22377719. Disponível em: <https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142>. Acesso em: 07 de Mai. de 2025.

MORAES, C. D.; SOUZA, T. M. F. **Jogos e brincadeiras como ferramentas interdiciplinares pedagogicas na educação infantil.** Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4938>. Acesso em: 07. Mai. de 2025.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

Wallon, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO[7]

RESUMO

A tarefa de educar é complexa, pois deve levar todo indivíduo a se tornar um cidadão. Diante disto compreende-se que a educação deve ser também um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos. Por isso há necessidade de os profissionais envolvidos no processo educacional buscarem a compreensão da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais visando elaborar estratégias educativas, considerando a realidade em que os alunos estão inseridos.

Palavras-chaves: Educação. Inclusão. Acolhimento.

INTRODUÇÃO

No que se refere à inclusão de alunos com surdez, a lei nº 10.436/2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados, ampliando assim a inclusão destes indivíduos na sociedade brasileira.

Quanto à atuação dos profissionais da educação, o decreto nº 5.626/2005 obriga os cursos de formação docente a terem em seus currículos a disciplina de Libras contribuindo para que se possa trabalhar com a

[7] Graduando em Educação Física pela Voltaire Educacional.

diversidade no espaço escolar (SANTOS, 2015).

DESENVOLVIMENTO

Conviver com a diversidade é um dos desafios escola moderna. Nesta direção, o papel do professor e de outros participantes no processo educacional se apresenta relevante no processo educativo, pois a práxis pedagógica deve estar diretamente voltada para atender à dinamicidade dos paradigmas educacionais do século XXI. Um dos grandes desafios que se colocam à ação e atuação do professor no ensino fundamental é a educação inclusiva (FUMEGALLI, 2012).

Atualmente as discussões sobre o atendimento às pessoas deficientes têm sido intensas e mostram a necessidade de sua integração e inclusão na sociedade. Para compreendermos melhor esse movimento de integração de pessoas consideradas portadoras de deficiências à rede de ensino, vamos tecer algumas considerações sobre um documento que trata desse assunto (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

A inclusão é um processo baseado na declaração dos direitos humanos e fundamentado no princípio da igualdade e na constituição da cidadania (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988), que visa a inserção do indivíduo portador de necessidades especiais na sociedade. Os direitos humanos buscam a integralidade da vida humana em todos os seus aspectos: social, político, econômico, psíquico e cultural e são apresentados em número variável de gerações (NEVES, 2016).

Em seu artigo 205, a Constituição Federal brasileira de 1988, institui que 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 (KASSAR, 2011).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, destaca que através da universalização e acesso à educação a aprendizagem das pessoas com deficiência terá total equidade às suas

necessidades.

Quanto à Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1946, expressa que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (ALTHOFF, 2015). De acordo com este documento, toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares e que todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qual quer incitamento a tal discriminação (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1946).

Nesta direção a Declaração de Salamanca (1994), teve como núcleo central de suas recomendações a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares, como forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais.

A Declaração de Salamanca, na cidade espanhola do mesmo nome, em 1994, com objetivo de: “Promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais” (DECLARAÇÃO SALAMANCA, 1994).

A inclusão educacional aponta para a construção de uma sociedade livre de preconceitos, que valoriza a interação entre diferenças e a construção do conhecimento como parte construtiva da humanidade. Tendo como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola, a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e o progredir no aspecto pessoal e social (FREITAS; JACOB, 2019).

> O caminho ideal para se construir uma sociedade para todos e que por ele lutam para que possamos – juntos na diversidade humana – cumprir nossos deveres de cidadania e nos beneficiar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento (SASSAKI, 1999, p.42)

Assim, respeitar a diversidade é criar oportunidades de acordo com as necessidades que as pessoas portadoras de deficiência necessitam, visando sanar anseios e reverter a situação de preconceitos. Osório propõe que seja necessário:

> [...] dimensionar uma proposta pedagógica institucional que apazigue as angústias e as frustrações, acumuladas durante várias décadas, além das condições impostas pelo momento atual, transforma-se num desafio e uma tarefa que não exige simplesmente planejar ou estabelecer um resgate que se organiza a partir do que nunca foi questionado no campo educacional, ou seja, quais são efetivamente as reais necessidades dos educandos em sua aprendizagem? [...] é necessária uma autorrevisão do papel social que a educação vem desenvolvendo. (2002, p.7)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96 mostra todo um capítulo voltado à Educação Especial e face aos preconceitos ali existentes, está reafirmando, com mais detalhes, o direito à educação pública e gratuita para pessoas com necessidades especiais.

Seguindo estes preceitos, ao nível da escola, a inclusão do aluno surdo nas aulas significa uma mudança paradigmática que resulte também em mudanças nas políticas, programas educativos de apoio oferecidos a estes indivíduos.

CONCLUSÃO

A experiência e os conhecimentos adquiridos com a realização deste estudo possibilitaram considerar que a inclusão escolar se insere no panorama histórico da educação e como tal faz parte de um processo lento e gradual, que

se alicerça sobre o respeito aos direitos humanos.

.

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 Víctor; SOUSA, Francisco José Fornari. **A importância da educação física escolar na formação do indivíduo, 2**019. 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: r**eflexões 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.clouduol.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.

VIVÊNCIAS DE LUTAS NO PROCESSO DE REMOÇÃO URBANA

MARCELO RODRIGUES DE LIMA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir temas que envolvem práticas e sociabilidades musicais dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário de Salvador nas últimas décadas do século XX (1970/2000). Nos registros de narrativas orais (entrevistas e canções) serão identificadas questões que dizem respeito às lutas que incidem na produção do carnaval e nas ações sociais desenvolvidas pelos blocos. Ao historicizar tais questões, procuro problematizar como as práticas que abarcam o saber e o fazer musical dos indivíduos afrodescendentes se referendam nas tradições e culturas de pertencimento afro e como estas experiências criam, recriam e ressignificam territorialidades afro-diaspóricas na cidade de Salvador.

Palavras-chaves: Sociabilidades, Tradição, Culturas, Musicalidades, Afro-diáspora, Samba-reggae, Bloco afro, Subúrbio Ferroviário e Carnaval

> "(...) ao chegar aqui nós não tínhamos transporte, farmácia, o módulo policial era na III Etapa, mas só tinha dois policiais... a gente entrou numa briga de transformação de comunidade (...) então assim, precisamos ainda de muito, mas na nossa estadia em Fazenda Coutos nós construímos muito, junto com as Associações, os grupos de jovens, os grupos culturais...
>
> Gilberto Kayala, 2009

> "Para os membros da classe dominante, a proximidade da classe popular representa um risco permanente de contaminação, de desordem. Por isso deve ser, no mínimo, evitado. Por outro lado, o próprio processo de segregação acaba por criar a possibilidade de organização de um território popular, base da luta por trabalhadores pela apropriação do espaço da cidade"
>
> Raquel Rolnik, 1994

Os blocos afro do Subúrbio Ferroviário surgiram não só no intuito de ocupar os espaços no carnaval, mas também como perspectiva de oferecer às comunidades a possibilidade de criar espaços de vivências em meio às disparidades socioeconômicas da cidade e do próprio bairro. A arte se coloca como um vetor não só artístico, mas também político, um veículo que apresenta uma estética e uma forma de criar um ideário[8].

Além das sociabilidades e práticas musicais dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário, apresentar as problemáticas que dizem respeito as suas experiências no processo de construção dos seus espaços, é também uma possibilidade rica de poder problematizar questões que estão inseridas nas histórias destes blocos, pois se colocam como uma forte expressão política para promover mudanças nas comunidades e na cidade.

A partir de inúmeros relatos dos entrevistados, pude perceber a vontade que estes tinham de evidenciar em suas histórias o orgulho de pertencimento à comunidade, traduzindo em suas experiências de luta, tanto na produção do carnaval, quanto na criação de seus territórios, a busca por uma vida mais promissora, que compreende desde à prática musical, até a perspectiva por melhores formas de moradia e estruturas sociais do bairro.

É interessante perceber que essas lutas se dão no campo da *cultura* como campo de tensões. Este conceito pode ser conotado como *problemas*, tal como Willians[9] propõe, isto é, como "movimentos históricos não definidos". A questão que permeia esta proposição está em dois fatores: primeiro, como compreender o conceito de cultura tão somente como um "sistema de significados e valores"? Segundo, para este trabalho não seria melhor ampliar o entendimento de cultura para "todo um modo de vida" como propõe o autor? [10]

[8] [1]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.
[9] WILLIANS, Raymond. *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península, 1980. p. 17.
[10] Idem, p. 19.

Ao escolher a segunda opção como postura teórico metodológica de pesquisa, considerei a história dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário não só como entidades que produzem as várias possibilidades de arte e entretenimento, mas, sobretudo, como 'força política' que, através do carnaval, subverte a ordem vigente.

Nesta perspectiva, o carnaval produzido pelos blocos afro do Subúrbio Ferroviário se apresenta como movimento de caráter popular que trava lutas por melhores condições de vida em várias esferas na cidade. As artes e a luta por melhores políticas públicas fazem parte das histórias destes blocos e estes passam a se configurar como *quilombos contemporâneos*[11] urbanos, pois conotam- se como espaços de resistência e de luta na cidade.

A história oficial do Subúrbio Ferroviário[12] está vinculada ao momento da construção de sua ferrovia, e assim dá ênfase àquilo que Benjamin[13] denomina de *história dos vencidos*. Mas, diferente desta concepção conservadora de história criticada por este autor, neste trabalho de pesquisa ora apresentado, darei destaque às outras histórias a partir das memórias de outros sujeitos, ou seja, as suas próprias histórias forjadas por suas próprias experiências.

---

[11] [4]A ideia de "quilombos contemporâneos" foi trabalhada por Salomão Jovino da Silva ao momento que ele apresenta as entidades afro urbanas – escolas de samba e blocos afros, assim como as nações de maracatu – como "símbolo da resistência negras nas cidades". (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. p. 61)

[12] Em pesquisas realizadas em 1999 por Gladys Santos Pimentel sobre o Subúrbio Ferroviário, o autor apresenta o Subúrbio Ferroviário a partir da relação com a *Estrada de Ferro Bahia à São Francisco*, que foi construída na segunda metade do século XIX. O autor discorre que foi através deste processo que se deu o início da fase de ocupação do Subúrbio. Antes da construção da estrada de ferro, até a década de 1870, o acesso ao local só era possível através da antiga Estrada das Boiadas, que hoje está compreendida num trecho da atual BR-324, de canoa pelas águas da baía e, consequentemente, de trem, depois da construção da estrada ferroviária: *"A Estrada de Ferro Bahia ao São Francisco foi a primeira ferrovia construída na Bahia e a terceira do Brasil. O primeiro trecho, Calçada-Paripe, começou a ser construído em 1853 e foi inaugurado em 23 de junho de 1860, com 15 Km de extensão. (...) Em 1911, a ferrovia baiana passou a ser administrada por uma empresa francesa, a Companhia Leste Brasileiro e, em 1º de junho de 1934, passou para o governo federal mudando sua razão social para Viação Férrea Federal Leste Brasileiro (VFFLB). A partir de 1957 foi incluída entre as 18 ferrovias que integravam a Rede Ferroviária Federal S/A (RFFSA)"* (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. p. 64)

[13] BENJAMIN, Walter. "Teses sobre a Filosofia da História", in *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política,* Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1992.

Salvador, assim como as grandes metrópoles do país, teve um processo de industrialização significativo[14]. Para proporcionar o funcionamento e articulação desta teia industrial, parte expressiva do recurso humano para compor a massa trabalhadora destas empresas, veio das regiões periféricas da cidade de Salvador. O Subúrbio Ferroviário aglutinou o grande exponencial de trabalhadores oriundos destes rincões e também do interior do estado da Bahia, assim como do interior de outros estados, como Sergipe, Ceará e Pernambuco, etc.

Estes últimos, ao migrarem para Salvador tiveram no subúrbio a possibilidade de uma nova perspectiva de vida. A cidade funcionou como um *ímã,* atraindo, reunindo e concentrando pessoas[15] que vêm nos centros urbanos a possibilidade de prosperidade, mesmo que tenham que estabelecer, compor e/ou negociarem novos espaços (re)compondo novos territórios sob a dura pena de estarem excluídos na cidade, separados por *muros materiais e simbólicos*, que de igual modo, atuam e *"estabelecem diferenças, impõe divisões e distâncias, constroem separações, multiplicam regras de evitação e exclusão e restringem os movimentos"*[16]

Raquel Rolnik quando diz *o ar da cidade liberta*, faz uma breve referência a uma máxima europeia para se referir ao encantamento que a cidade apresenta. O ditado remete-se aos séculos em que as vilas medievais, ainda no contexto de expansão do comércio e das grandes feiras, passaram

[14] [7]Os referidos pólos petroquímico e complexo industriais, foram construídos em cidades que compõe a Região Metropolitana de Salvador, conurbadas com alguns bairros do Subúrbio Ferroviário. São os casos respectivamente de São Francisco do Conde, onde está situada a *Refinaria Landulpho Alves-Mataripe (RLAM),* vinculada à Petrobrás; Simões Filhos e Candeias que comporta o *Centro Industrial de Aratu (CIA) e o Porto Aratu; por fim, Camaçari e Dias*

[15] Ao discutir a definição de cidade e os elementos que compõe uma metrópole, Rolnik faz referência às cidades antigas como, Babilônia, Roma e Jerusalém, envoltas de muros e limites semelhantes aos muros e limites *materiais* e *simbólicos* (CALDEIRA:2000) que também se colocam na contemporaneidade, tal qual Wall Street, em Nova Iorque; Avenida Brasil, nos Jardins em São Paulo; ou na Avenida Paralela que, no processo de especulação imobiliária forçou a retirada de seus moradores para o Subúrbio Ferroviário. Diante das proximidades e diferenças que estas cidades se colocam na antiguidade e na contemporaneidade, a autora inicia sua reflexão comparando à cidade a imagem do "ímã" como um campo magnético que atraí os homens para ela: *"Na busca de algum sinal que pudesse apontar uma característica essencial da cidade de qualquer tempo ou lugar, a imagem que me veio à cabeça foi a de um imã, um campo que atrai, reúne e concentra os homens"* (ROLNIK, Raquel. *O que é Cidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. p. 12)

[16] CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de Muros: crime segregação e cidadania em São Paulo*, São Paulo: EDUSP/Editora, 2000. p. 09.

pelo processo de artesanato para o sistema fabril[17]

No entanto, o mesmo ar que a cidade industrial liberta, também sufoca. Nela o ar se faz denso e espesso, carregado de nuvens de fumaça industrial que tornam as relações sociais urbanas mais tensas. Esta cidade se torna contraditória, pois ao mesmo tempo em que ela atrai também repele.

No decorrer da década de 1970, a cidade de Salvador se industrializa e, junto à sua mão-de-obra especializada e/ou técnica – que vinha de estados já industrializados como São Paulo ou de fora do país junto com as importações de maquinários – constituía-se a mão-de-obra operária que se serviram dos migrantes oriundos da Região Metropolitana, Recôncavo Baiano e do interior do nordeste para trabalhar nestas empresas.

Assim a cidade cresce ordenadamente para uma camada minoritária, de formação especializada e desordenadamente para a sua maioria operária, treinada e formada dentro da própria fábrica. Vale lembrar que a cidade cresce não só em função da industrialização, mas também a partir dos setores de serviços e comércio que dão suporte a toda a esta esfera orgânica da cidade.

Tanto no Brasil quanto nos países da América latina, a noção de subúrbio[18] – o que não é diferente da noção de "periferia" – carrega uma conotação histórico- social ligada diretamente aos espaços de pobreza, violência e desemprego. Neste sentido, a noção de subúrbio está associada aos *espaços segregados* que não possuem os benefícios das regiões centrais. É nesse contexto que surgem as favelas, invasões ou ocupações sem infraestrutura de energia elétrica, água encanada, esgoto, coleta de lixo, etc. Neste mesmo caminho, os equipamentos que viabilizariam o atendimento público de saúde, cultura e educação quando não existem, funcionam de forma precária e insatisfatória. Neste processo de "organização" e (re)direcionamento da

[17] ROLNIK, Raquel. Op.cit. p. 40

[18] A etimologia da palavra subúrbio é latina, ela se dá pela junção de dois étimos *sub* = abaixo e *urbis* = cidade; logo, subúrbio significa "abaixo, longe ou ao redor da cidade", portanto, caberia ao *subúrbio* ser o espaço residencial e industrial e o *centro* o espaço comercial e administrativo da cidade. (HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.). Assim, compreende-se enquanto espaço suburbano, os bairros afastados dos centros e, diferente do que se acredita, morar no subúrbio não significa morar em um lugar ruim e sem infraestrutura.

cidade, no subúrbio pobre e nas regiões centrais, o *espaço* passa a ter cotação diferenciada no mercado imobiliário:

> A diferença entre o preço do terreno dos Jardins de São Paulo, da Zona Sul do Rio de Janeiro, ou da Barra em Salvador, face aos bairros periféricos da cidade, é, antes de mais nada o super equipamento de um e a falta de infraestrutura do outro. O que acabamos de descrever fundamenta a existência da chamada 'especulação imobiliária' (...) Isto provoca a extensão cada vez maior da cidade, gerando os chamados 'vazios urbanos', terrenos de engorda, objeto de especulação (...) Ainda do ponto de vista econômico, as grandes obras, assim como a construção da infraestrutura pública, representam uma oportunidade importantíssima para o capital aplicado na área da construção, na medida em que abrem frentes de investimentos para as empresas do setor.[19]

Diante dessas constatações, acredito que o Subúrbio Ferroviário passou por três fases em sua formação: a primeira se deu no processo de construção da via férrea e da fábrica têxtil ainda no final do século XIX, até então o subúrbio ainda mantinha uma conotação de lugar tranquilo e bucólico; a segunda se deu quando a cidade trouxe os complexos industriais e a concomitante mão-de-obra advinda do interior do estado e do nordeste; a terceira se intensificou a partir das ocupações de "áreas indevidas" em duas situações distintas, mas que se entrecruzam no sentido de terem ocasionado grande embate político entre moradores e órgãos públicos, o que gerou um forte movimento popular.

Neste último caso, famílias que habitavam espaços de reservas naturais, como a comunidade de Alagados, na região da península de Cotegipe, precisamente no bairro de Massaranduba e Novos Alagados e na região do Baixo Cabrito no bairro de Lobato, foram removidas para outros rincões para "remanejar e reorganizar" a cidade. (figuras 4, 7, 8 e 12)

Em outro caso de remanejamento – não tão distante do contexto do primeiro –, durante a década de 1980, ocorreu em Salvador um processo de grande ocupação/invasão numa região de terrenos públicos que tiveram seus valores elevados no mercado por causa da construção da Avenida Luiz Viana Filho – mais conhecida como Avenida Paralela (figura 2), em função do

[19] Idem p. 64

bairro de mesmo nome[20].

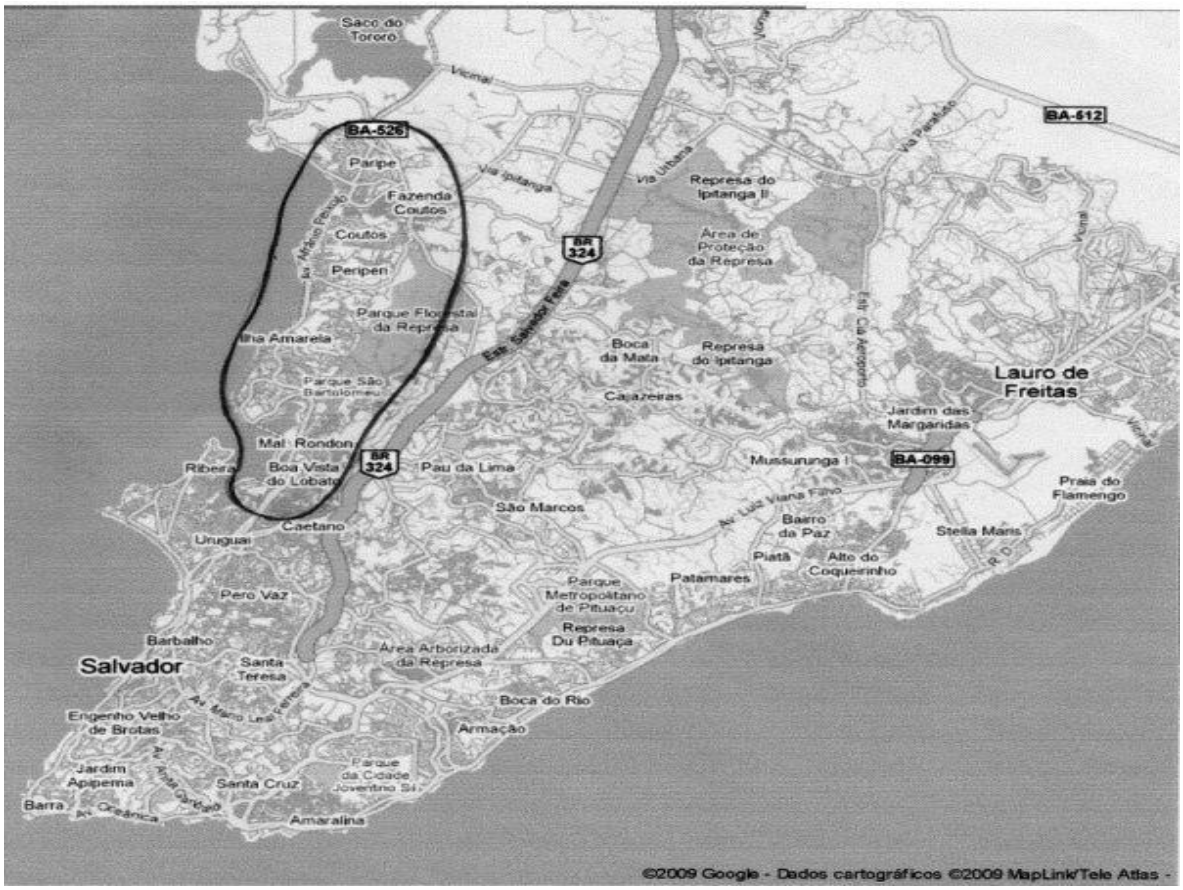
A implementação desta avenida potencializou projetos, empreendimentos e a consequente especulação imobiliária na referida região. Tal projeto de planejamento urbano deu às favelas e às áreas de invasão a conotação de lugares impróprios para estas populações viverem na cidade.

Batizado pelos moradores como Invasão Malvinas – em alusão à guerra que ocorrera neste período entre a Argentina e a Inglaterra e aos consequentes embates, em grande parte, violentos com o poder público – seus moradores, entre as muitas negociações com o governo local, foram realocados para o Subúrbio Ferroviário. Cerca de 1883 famílias foram transferidas da comunidade de Malvinas para o bairro de Coutos.[21]

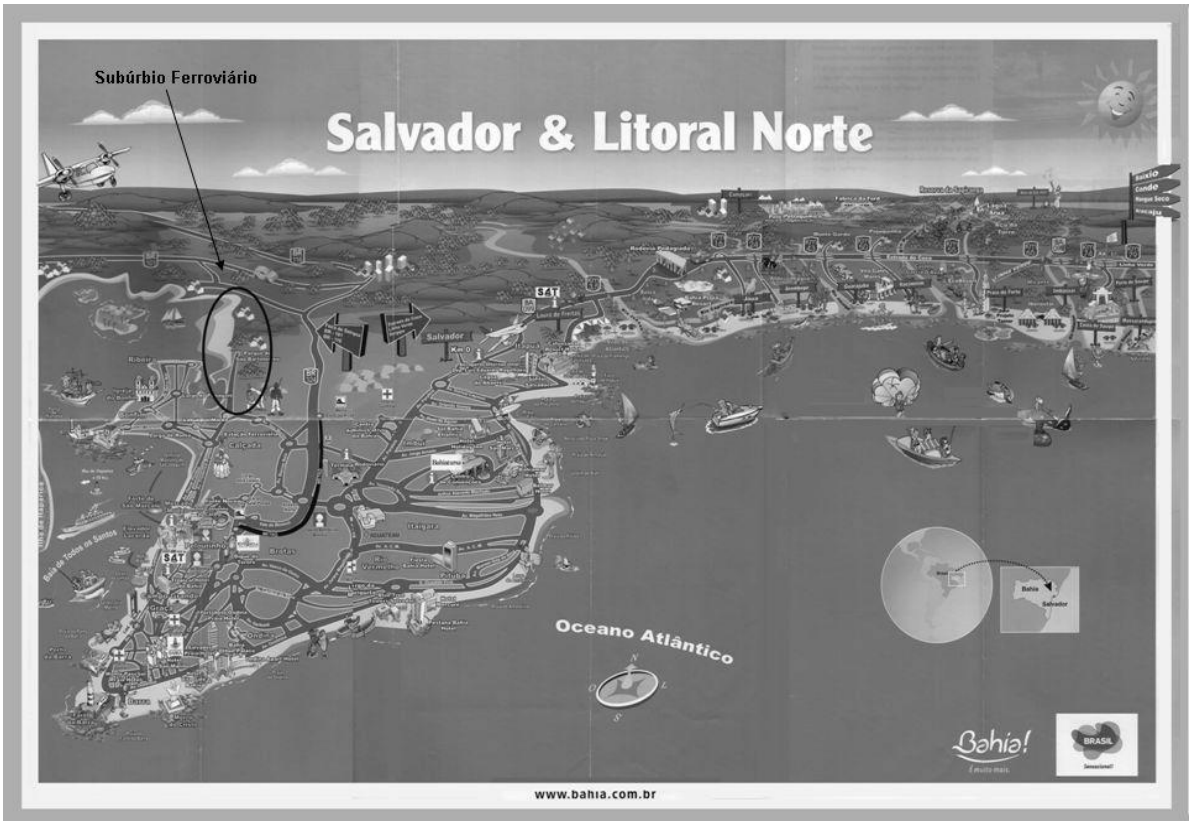
Processo semelhante foi a remoção das famílias que residiam no bairro de Massaranduba (figura 2), precisamente em Alagados, que constava de uma ocupação em meio ao mangue, onde os barracos eram construídos com estruturas de madeira para servirem de residências em forma de palafitas. Durante a década de 1940 muitas famílias foram despejadas deste local para que a prefeitura aterrasse e reestruturasse o bairro.

Em meio a este processo, parte destas famílias que residiam em Alagados foi removida, em 1983, para uma extensão criada no bairro de Coutos chamada “Fazenda Coutos I, II, III, e IV Etapas” (figuras 9 e 10). Ainda em 1987, foi criada outra extensão, só que ‘irregular’ em terras particulares, denominada invasão “Nova Constituinte”[22] (figura 11) .

[20] Esta ocupação se localizava entre a referida avenida e a orla atlântica da cidade, um espaço que fora implementado vários projetos de empreendimentos residenciais de grande porte voltados para as camadas abastadas da cidade, dado ao fato que a região existe uma extensão de faixa arborizada e pelo fato da Avenida Paralela ligar suas imediações com fácil acesso à orla atlântica, aos bairros centrais e ao Aeroporto internacional Luiz Eduardo Magalhães. (VASCONCELOS, Pedro de Almeida. *Salvador: transformações e permanências (1549-1999*). Ilhéus-BA: Editora da UESC, 2002, p.325.
[21] Idem. p.325.
[22] Idem. p.375.



Cidade de Salvador, bairros e suas principais rodovias: Google Mapas - Figura 1



Mapa ilustrativo para divulgação do circuito turístico, dos hotéis e dos resorts de Salvador e do Litoral Norte na Região Metropolitana – Bahiatursa - Figura 2

Via de regra, *subúrbio* é o espaço intermediário entre o rural (interior) e a cidade (urbano)[23], é esse subúrbio que Jorge Amado[24] e Caetano Veloso[25] descrevem em suas prosas e versos. Mas, mesmo percebendo em algumas leituras e vivências experienciadas ao momento de minha estada em Salvador alguns resquícios de belas paisagens, não foi esse subúrbio idílico e homogêneo que surgiu nas falas de meus entrevistados.

O Subúrbio Ferroviário passaria de um lugar bucólico e de paisagens idílicas para uma possibilidade de constituição de êxodo para as populações que se retiravam do interior do estado e do nordeste em busca de terrenos para construir ou alugar suas casas com preços acessíveis no intuito de trabalhar na Rede Ferroviária Federal S/A, no Centro Industrial de Aratu, no Pólo Industrial de Camaçari, na Petrobrás ou ainda nos serviços de transporte rodoviário e

---

[23] Para saber mais sobre o conceito de *subúrbio* ver: VILLAÇA, Flávio. *Espaço Intra-urbano no Brasil.*
São Paulo: Studio Nobel / FAPESP/ Lincoln Institute of Land Policy, 1998.

[24] Em seu romance *Os Velhos Marinheiros,* Jorge Amado decreve um Subúrbio Ferroviário de belas paisagens em meio às casas dos funcionários da Estrada de Ferro Leste Brasileiro. Suas reminiscências trazem para seu roamance, que se passa no ano de 1961, um cenário tranqüilo e bucólico diferente da realidade atual do subúrbio, mas é interessante trazer esta referência para perceber os espaços constituidos e configurados por tempos, significações e visões diferenciadas: "*Só de raro em raro um fato inesperado rompe a monotonia dessa vida suburbana. Isso de março a novembro, porque nos três meses de férias, dezembro, janeiro, fevereiro, todos esses arrabaldes da Leste Brasileiro, dos quais Periperi é o maior, o mais populoso e o mais belo, enchem-se de veranistas. (...) Aí então anima-se Periperi, invadido de repente por uma juventude álacre* (alegre)*: rapazes a jogar futebol na praia, moças de maiô estendidas ao sol na areia, barcos a cruzar as águas, passeios, piqueniques, festinhas, namoros sob as árvores da praça ou na sombra dos rochedos (...) A população estável (se excetuarmos pescadores e uns poucos comerciantes - donos da única padaria, de uns dois bares, de outros tantos armazéns de secos e molhados, da farmácia -, alguns funcionários da Leste Brasileiro nas casas ao lado da Estação é formada de aposentados e retirados dos negócios com suas respectivas famílias, quase sempre apenas a esposa e, por vezes, uma irmã solteirona. Alguns desses idosos personagens afirmam preferir Periperi no seu pacato quotidiano de antes e depois do verão, mas, em verdade, todos eles terminam por envolver-se, de uma ou de outra maneira, na turbulenta agitação do veraneio."* (AMADO, Jorge. *Os velhos marinheiros ou A completa verdade sobre as discutidas aventuras do Comandante Vasco Moscoso de Aragao, Capitão de Longo Curso*. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 80).

[25] *"A franja da encosta, cor de laranja, capim rosa chá, o mel desses olhos luz, mel de cor ímpar/O ouro ainda não tão verde da serra, a prata do trem, a lua e a estrela, anel de turquesa/ Os átomos todos dançam, madrugada, reluz neblina, crianças cor de romã, entram no vagão(...) as casas de tão verde e rosa que vão passando ao me ver passar, os dois lados da janela e aquela num tom de azul, quase inexistente azul que não há, azul que é pura memória de algum lugar".* A composição de Caetano Veloso, *Trem das Cores*, de 1982, faz referência a um subúrbio idílico, talvez pautado em suas reminiscências e teor poético.(*Trem das Cores* – Caetano Veloso, composição Caetano Veloso, Polygram, 1982.).

afins.

O subúrbio que se apresenta nesta pesquisa denota um espaço onde seus bairros passaram a ter um caráter de bairros-dormitórios para os trabalhadores que exercem suas funções na área central da cidade e na grande Salvador: são mecânicos, metalúrgicos, vigias, motoristas e cobradores de ônibus coletivos, policiais, frentistas, garçons, office-boys, professores, estudantes, etc., além de alocar trabalhadores tem no próprio Subúrbio Ferroviário possuem seus empregos em mercados, lojas, bancos etc. E por último, os trabalhadores informais que perambulam ou fixam seus pontos de vendas em toda cidade como camelôs.

Para melhor exprimir estas questões, apresento a narrativa de Gilberto Kayala (figura 14), 44 anos, presidente do *Bloco Afro Kayala da Bahia*, líder comunitário e morador de Fazenda Coutos. Gilberto é filho de migrantes, sendo seu pai natural de Jequié, interior do estado da Bahia e sua mãe do interior do estado de Alagoas.

A história deste líder comunitário se assemelha à da população que compõe o Subúrbio Ferroviário e apresenta informações que configuram a luta destas comunidades. Além de ter trabalhado como vendedor ambulante de produtos como “quebra-queixo”, picolé e amendoim quando adolescente, Gilberto fez um curso de eletricista no Pólo Petroquímico de Camaçari e hoje é funcionário público da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Além de ter participado da fundação dos blocos afro Abi Si Aiyê e Kayala da Bahia, sua história também se funde com a configuração do bairro Fazenda

Coutos pertencente à região do Subúrbio Ferroviário ao ter participado das lutas por moradia.

Ao evidenciar sua história de vida, Gilberto Kayala conta como estabeleceu a criação do bairro e de que forma se deu o processo de luta para tornar este espaço, em meio as disparidades sociais, um lugar digno de se viver:

> Porque nós temos a I, a II e a III e essa parte aqui do Final de Linha é a IV Etapa... a que eu resido, voltando ao contexto, ele foi fundada em 84. Nós morávamos na Ribeira, no bairro da Massaranduba, é... lá tem um bairro chamado Mangueira e na

> década de 82, 83 se colocou "bate- estaca" em toda a área da invasão dos Alagados, então ali foi enchendo de areia e a prefeitura tirando essas pessoas e colocando em alguns lugares. Com as pessoas, muitas daquelas pessoas nasceram, se criaram, envelheceram ali, retornaram a esses locais e invadiram, se criou a invasão de "Mangueira I". De lá pra cá nós entramos numa luta com, eu tava com, acredito eu, eu tava com 17 a 18 anos, e formamos um grupo chamado "Grupo Teotônio Vilela", Grupo de Jovens Teotônio Vilela. Tinha a Associação de moradores, nós fomos eleito coordenador geral naquele momento do grupo, tínhamos assim um movimento estudantil muito forte e entramos na briga com aqueles moradores na prefeitura, que naquele momento era (do prefeito) de Manoel Castro. O saudoso Dom Avelar Brandão Vilela estava vivo na época, foi uma pessoa de fundamental importância para a construção daquele projeto de transferência do bairro de Mangueira I pra Fazenda Coutos nas negociações com a prefeitura...[26]

Pensar que o povo soteropolitano é "tranquilo, preguiçoso e que festeja o ano inteiro" é um estereótipo que não poderei reforçar neste trabalho, pois presenciei e entrevistei pessoas que contribuem para o funcionamento da cidade durante todo ano, fazendo de Salvador uma cidade dinâmica que faz girar a economia, ainda que as disparidades sociais e econômicas sejam grandes e as oportunidades sejam poucas, haja vista que esta situação faz parte de uma conjuntura local e nacional.

A população busca formas de reverter as situações adversas e, neste sentido, é de grande importância identificar os sujeitos desta pesquisa, como agentes dos blocos afro compostos, por inúmeros moradores que, empregados ou não, são trabalhadores que lutam pelos seus sonhos e para uma perspectiva de futuro que os remetam para uma vida mais digna. Os blocos-entidades afro do Subúrbio Ferroviário se colocam como um espaço de grande relevância para potencializar estes sonhos.

Gilberto delineia o processo da luta que foi estabelecido na criação do bairro de Fazenda Coutos, trazendo da sua memória o passado que dá significado às suas experiências que, junto aos seus pares, foram compartilhadas e vivenciadas no campo de luta pelo lugar a ser conquistado.

Sua formação política se deu na atuação militante no movimento estudantil

[26] José Gilberto Santos de Oliveira, Gilberto Kayala, em entrevista ao autor no dia18/07/2009.

secundarista e na Associação de Moradores, esse fator possui forte importância em sua vida. Neste processo de mudança de um bairro para o outro, percebo que houve forte resistência ao fato dos moradores quererem se realocar em outro lugar que não se tinha uma identidade estabelecida.

Muitos moradores foram expulsos do bairro de *Mangueira I* e posteriormente retornaram, porque viam neste bairro, mesmo que configurado em favela, o reconhecimento do seu espaço incorporado às suas histórias e tradições, pois como relatou, *"muitos nasceram, se criaram e envelheceram ali"* e tiveram que migrar para outro lugar levando consigo seus traços culturais e suas tradições.

A transferência destes moradores foi marcada por tensões. Gilberto Kayala vivenciou alianças e conflitos internos e externos que foram consolidadas entre várias instâncias: o Grupo de Jovens, a Associação de Moradores, a Igreja Católica, os políticos, a polícia e os próprios moradores assim como, posteriormente, os blocos afros Abi Si Aiyê e Kayala da Bahia. Desta forma entrecruzaram-se em meio às diversas posições políticas o processo das remoções:

> ...a partir daquele momento nós entramos em brigas com a polícia, com a prefeitura, com todos os órgãos que estavam ligados àquele movimento de suspensão de invasão, só não a Igreja, porque estava do nosso lado, finalizando-se, no final de 83 a gente conseguiu a legalização do bairro de Fazenda Coutos na sua IV Etapa, da qual no mês de setembro de 83 começou-se a se fazer no bairro de Fazenda Coutos a terraplanagem para a remoção dessas famílias, do bairro da Ribeira pra o bairro de Fazenda Coutos em julho, em fevereiro de 84 se mudou a primeira etapa do bairro de Mangueira I pra Fazenda Coutos, (...)[27]

Em nosso diálogo, Gilberto fez questão de ressaltar os confrontos que ele e outros moradores, tiveram com as instâncias públicas. Entendo que estes embates valorizam a árdua luta e o orgulho de ter conquistado um novo

[27] José Gilberto Santos de Oliveira, Gilberto Kayala, em entrevista ao autor no dia18/07/2009.

espaço e a disposição de recomeçar, ressignificar, reincorporar o bairro de Fazenda Coutos em suas vidas, sem deixar de lado as suas culturas e tradições que foram gestadas em seu antigo bairro. Mas isto só seria mais um fase da luta, pois o bairro ainda precisava ser estruturado para as condições mínimas de habitação digna:

> ....ao chegar aqui nós não tínhamos transporte, farmácia. O módulo policial era na III Etapa, mas só tinha dois policiais... a gente entrou numa briga de transformação de comunidade...uma comunidade que nós não tínhamos nada, fomos à briga pra ter tudo, em três anos, nós conseguimos asfalto, transporte, farmácia, Final de Linha, supermercado, postos médicos, posto policial, com 6 policiais, viaturas, Final de Linha de ônibus: Lapa, Barra, Ondina, Pituba (...) Então assim, precisamos ainda de muito, mas na nossa estadia em Fazenda Coutos nós construímos muito, junto com as Associações, os grupos de jovens, os grupos culturais... criamos o Grupo Teotônio Vilela, que se durou dez anos e que a gente conseguiu expandir a Fazenda Coutos com um movimento cultural de uma formatação grande, que hoje muita gente já parou , muita gente já foi embora. Mas na Fazenda Coutos, mesmo com os grandes problemas que tem ainda tem um conceito cultural muito grande, (...) [28]

A luta de Gilberto Kayala e dos demais moradores de Fazenda Coutos se intensificou a partir da instalação e regularização do bairro, pois a infraestrutura do espaço conquistado não estava dentro dos planos de urbanização da cidade. Conseguir asfalto, linha de ônibus, postos médicos e organizar uma estrutura de comércio de bens de primeira necessidade em pouco mais de três anos foi um processo árduo.

Sua narrativa demonstra que o curso desta luta não se deu de forma harmônica, pois houve tensões com a associação vinculada à igreja católica, sendo que posteriormente, parte dos moradores criou outra associação laica no intuito de dar continuidade à luta por condições melhores no bairro que ainda estava em fase gestação.

> ...então a representatividade de Fazenda Coutos como comunidade, ela é expressiva em todos os setores. As pessoas ainda costumam dizer que na Fazenda Coutos só tem expressividade no tráfico, na prostituição, mas isso é uma inverdade. Quem chega na Fazenda Coutos conhece muita coisa, conhece a cultura, conhece o desdobramento, conhece o lado negro, mas

[28] Idem.

> garanto a você uma coisa, se se infiltrar na Fazenda Coutos, vai sair da Fazenda Coutos com um aprendizado muito bom, em todos os setores, porque o obscuro das comunidades, não é Fazenda Coutos. São todas as comunidades, como as outras comunidades, tem os seus lados bons, por que não explorar isso? Por que só explorar os lados ruins? Porque isso dá IBOP, os lados bons não dão[29]

Talvez um dos grandes descontentamentos de Gilberto Kayala e de grande parte dos líderes comunitários e dos blocos-entidades afro seja a difamação do lugar, principalmente nos programas de TV de tendências sensacionalistas que exploram a violência dos bairros suburbanos e não divulgam os trabalhos realizados pelas associações e pelos blocos afro. Quando o indaguei sobre estes programas de TV[30], ele me responde de forma colérica alterando o seu tom de voz:

> Aquilo ali é um demagogo... então assim, acredito que a gente vai superar todo esse manifesto de Bocão, de num sei quem, de seu Varela, nós vamos superar, nós vamos mostrar a ele que a Fazenda Coutos é um bairro cultural, bairro social, é um bairro sociável, é um bairro que você pode vim e ir no momento que você quiser[31]

Sob pretexto do jargão de programas que “dão a voz ao povo”, estes noticiários fazem um “jornalismo sensacionalista” explorando a miséria e a violência em que o povo soteropolitano está inserido, não como forma de denúncia para reverter tal situação, mas sim para estigmatizar o subúrbio como uma região onde só há violência e miséria. Este seria “o manifesto” ao qual Gilberto se refere: um manifesto que insere o Subúrbio Ferroviário como um espaço incapaz de se organizar e buscar soluções e de se socializar dignamente.

---

[29] Idem.

[30] Ernesto Varela e José Eduardo, este último conhecido popularmente como “Bocão”, residiram no Subúrbio Ferroviário e são apresentadores dos programas *Balanço Geral* e *Programa do Bocão* na TV Record da Bahia. Seus programas diários vespertinos são pontos de IBOP que garantem a audiência da emissora através da evidência e exploração da população que sofre as muitas práticas violentas na cidade.

[31] Há um dado interessante em relação a estas vendedoras de acarajé. Embora haja uma lei municipal (Lei: 12.175/1998) que padroniza as “baianas do acarajé” em Salvador, nos bairros periféricos nem sempre elas estão paramentadas, pois a fiscalização se dá nos bairros centrais e nos circuitos turísticos. Nas comunidades de bairro, grande parte das vendedoras de acarajé, possuem sua clientela fixa, algums são evangélicas e fazem questão de divulgar que seus quitutes não são “oferecidos aos santos”, o que de certa forma atrai consumidores que tenham restrinções às tradições religiosas afro-descendente, principamalmente os evangélicos.

Para estes programas, estigmatizar o subúrbio como um lugar que não há segurança, escola, água, esgoto é algo fácil de indicar. Mas apresentar todo um trabalho realizado por moradores que querem amenizar e reverter estas situações, não é um ponto de pauta favorável para manter ou aumentar a audiência destes programas.

Este seria o descontentamento de Gilberto Kayala. Junto aos seus pares e parte efetiva dos moradores, trabalhou com afinco para a melhoria do bairro, por uma perspectiva de futuro onde pudessem apresentar aos que viriam, um bairro, um subúrbio e uma Salvador dissociada e desmitificada da violência, que os "Ibopes" simbólicos da cidade de Salvador e do Brasil tanto insiste em potencializar.

Adentrar os vários espaços que compõe as quatro divisões de Fazenda Coutos – I, II, III e IV Etapas (figuras 9 e10), foi uma experiência muito rica e intensa para mim. Ao mesmo tempo em que observava certa desarticulação na compartimentação e recolhimento do lixo nas vias públicas, observava também uma organização articulada entre vendedores ambulantes e camelôs nas calçadas vendendo seus produtos eletrônicos e algumas "baianas" vendendo seus quitutes.

Direcionei o meu olhar às muitas formas de manifestação da população expressas numa espécie de polifonia de vozes negras; transeuntes dirigindo-se aos pontos ou ao terminal de ônibus, à escola pública, às bancas (escolinha de reforço escolar) de reforço escolar, às lojinhas de roupas, de lingerie e bijuterias, à feira de domingo, aos mercadinhos, às inúmeras padarias, bares e igrejas protestantes. Toda essa dinâmica compõem um mosaico de diferentes tons e um cenário específico do lugar.

Avenida Alfrânio Peixoto / Avenida Suburbana, 2009 - acervo pessoal – figura 3

Trecho da estrada férrea entre os bairros de Lobato e Plataforma, 2009 - acervo pessoal – figura 4

Estação Ferroviária Almeida Brandão, bairro de Plataforma e ao fundo, embarque para travessia Plataforma-Ribeira, 2009 - Acervo pessoal – figura 5

Travessia Plataforma-Ribeira, ao fundo Estação Ferroviária Almeida Brandão 2009, bairro de Plataforma - acervo pessoal figura 6

Conjunto habitacional Vista Alegre, local de ensaio do bloco Abi Si Aiyê - acervo Marco Aurélio Martins / Agência A Tarde – figura 8

Fazenda Coutos "III Etapa", Estrada da Base Naval, 2009 - Acervo pessoal – figura 9

Fazenda Coutos "IV Etapa", comércio local, 2003 - Acervo "ONG Cipó" – figura 10

Parque Constituinte, Bairro de Coutos, 2009 Acervo pessoal – figura11

Palafitas no bairro de Lobato, 2008 - acervo Eduardo Fenianos – figura 12

Bairro de Rio Sena, ao fundo, lado direito a sede do bloco afro Arca de Olorum - Acervo Pessoal 2009 – figura 13

É interessante salientar que os bares e as igrejas proporcionam parte da vida social do bairro. São inúmeros bares que durante a noite e, principalmente, nos finais de semana, aglutinam uma parcela significativa dos moradores como forma de atividade social e entretenimento.

O número de templos protestantes instalados em prédios de pequenos e médios portes é muito grande também. Nestes espaços são constituídos as práticas religiosas neo-pentecostais que se confrontam com as formas de entretenimentos dos bares. Ambos os espaços são reconhecidos, principalmente pelo alto volume dos equipamentos sonoros, promovendo uma forma de tensão entre o sagrado e o profano, o que de certa forma incomoda aos que não frequentam nem um dos dois lugares.

Todo esse ambiente descrito acima constitui a dinâmica e a formação do bairro. Segundo as proposições de Michel de Certeau, a "prática cultural" do bairro é estabelecida através deste cotidiano. Entre relações harmônicas e tensas, as pessoas se reconhecem e se identificam neste lugar, pois o bairro, mesmo sendo um ambiente público, também se torna um espaço privado no momento em que os indivíduos se apropriam dos pequenos ou grandes nichos para imprimir as suas tradições.

Igrejas, bares, ruas, lojas, escolas, residências e o bloco afro são lugares

diferentes que se interligam na vivência coletiva; são espaços privados e ao mesmo tempo são públicos, pois todos se entrecruzam na teia das relações cotidianas constituindo uma territorialidade:

> ...pode-se então compreender melhor o conhecimento de 'prática cultural': esta é a combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida, de elementos cotidianos concretos (...) ao mesmo tempo passados por uma tradição (de uma família, de um grupo social) e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem em uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural (...) 'Prático' vem a ser aquilo que é decisivo para a *identidade* de um usuário ou de um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas.

Fazenda Coutos, assim como os outros bairros do Subúrbio Ferroviário, se compõe num mosaico de 'lugares' distintos. Mas é nessa diferença cultural, que se dá a configuração do ambiente comunitário, um todo complexo que define um bairro – ou um território – constituído pela prática cultural dos sujeitos sociais:

> Ora, o bairro é, quase por definição, um domínio do ambiente social, pois ele constitui para o usuário uma parcela conhecida do espaço urbano na qual, positiva ou negativamente, ele se sente reconhecido. Pode-se portanto apreender o bairro como esta porção do espaço público em geral (anônimo, de todo o mundo) em que se insinua pouco a pouco um *espaço privado particularizado* pelo fato do uso quase cotidiano desse espaço. (...) assim, o limite público/privado que perece ser a estrutura fundadora do bairro para a prática de um usuário não é apenas uma separação, mas uma separação que une. (...) Além disso, o bairro é o espaço de relação com outro como ser social, exigindo um tratamento especial. Sair de casa, andar pela rua, é efetuar de tudo um ato cultural, não arbitrário: inscreve o habitante em uma rede de sinais sociais que lhe são proeminentes (os vizinhos, a configuração dos lugares, etc.)[32]

A partir da história vivida e narrada por Gilberto Kayala, percebi como este bairro se articulou e lutou ao longo de sua formação para estar, mesmo que de forma ainda não estruturada como almeja Gilberto, funcionando e se auto-gerindo economicamente. Fazenda Coutos se constituiu como um território

[32] CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano Vol II: morar, cozinhar*. Petrópoles/RJ: Editora Vozes, 1998. p. 40-43

gestado pelas demandas e lutas dos moradores. Identificar e trazer à tona essas experiências é de fundamental importância para contextualizar o Subúrbio Ferroviário enquanto território constituídos pelos sujeitos.

As experiências diferenciadas e compartilhadas deste líder comunitário em conjunto com a população, trouxeram-me informações histórico-sociais que aproximam os blocos-entidades afro do Subúrbio Ferroviário ao contexto de (re)articulação e remoção na cidade. Foi na busca pelo seu espaço na cidade que a população construiu as muitas extensões dos bairros do subúrbio, reivindicando a partir das lutas sociais além da edificação de suas casas, a melhoria destes novos territórios por políticas culturais.

Os blocos afro do subúrbio surgiram neste contexto: para ajudar a estruturar seu novo espaço, que se formou a partir do "planejamento urbano" da cidade, que não contemplou a todos, segregando pessoas dos espaços urbanos tidos como elitizados. Sobre esta questão Rolnik contribui da seguinte forma:

> Portanto o que vai caracterizar esta cidade dividida é, por um lado, a privatização da vida burguesa e, por outro, o contraste existente entre este território do poder e do dinheiro e o território popular. A questão da segregação ganha sob este ponto de vista um conteúdo político, de conflito: a luta pelo espaço urbano. Para os membros da classe dominante, a proximidade da classe popular representa um risco permanente de contaminação, de desordem. Por isso deve ser, no mínimo, evitado. Por outro lado, o próprio processo de segregação acaba por criar a possibilidade de organização de um território popular, base da luta por trabalhadores pela apropriação do espaço da cidade.[33] (grifo meu)

Se, por um lado, a segregação proporcionada pela remoção e remanejamento urbano coloca a população mais carente à margem da cidade distanciando-a das classes abastadas, por outro, conforme nos indica Rolnik, este fator contribui para que a rearticulação destas camadas seja mais viável no momento que o controle imposto a ela se torna mais ameno, pois as atenções da ordem pública se voltam para os espaços mais elitizados. No entanto, este é um fator que pode relegar os espaços periféricos à insuficiência de políticas públicas em relação aos nichos mais abastados da cidade, o que historicamente tem sido a

[33] ROLNIK Raquel. *O que é Cidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. p. 50

tônica das instituições públicas, levando a população a buscar as suas próprias soluções.

Os bairros do Subúrbio Ferroviário se rearticulam a partir dos sujeitos sociais que buscam no seu conhecimento prático, na sabedoria popular advindo de experiências individuais e compartilhada, ações capazes de dar conta de suas demandas. Estes sujeitos, através da astúcia e do seu conhecimento empírico, criam táticas e artimanhas que re-inventam e re-compõem os espaços na cidade; promovem embates, criam projetos diante das estratégias e das negociações internas e externas.

Neste processo de rearticulação, tal qual nos indica Rolnik e Certeau – causada pela *segregação* e *invenção* dos espaços urbanos – há uma configuração de embate político na luta pela territorialização do espaço. Este processo se coloca como algo de suma importância para a criação da autonomia do sujeito social, ao passo que ele tece com seus pares a constituição de seus territórios na vivência e exercício político cotidiano e na produção cultural.

Para estabelecer e conduzir o fio que irá tecer a ligação entre a formação do Subúrbio Ferroviário com o surgimento dos blocos-entidade afro, é relevante destacar que a ocupação dos antigos e novos bairros, irregulares ou não, do subúrbio foram conquistados, articulados pela própria comunidade.

Foi no sistema de mutirão e com muitos embates políticos a partir de tensões estabelecidas com os poderes públicos e também internamente entre seus próprios pares, que se estabeleceram as lutas para a construção destes novos bairros. É neste contexto de organização-articulação dos movimentos populares que estão inseridas as demandas por moradia, cultura e lazer e a formação dos blocos afra surge como extensão destas demandas e como veículo para potencializar suas reinvidicações.

O fazer musical a partir dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário é um fator que está a todo o momento impresso nas narrativas dos entrevistados. Montar um grupo, uma banda ou um bloco de carnaval é uma das formas de potencializar as falas reivindicatórias dos sujeitos, possibilitando a criação artística, estética e, consequentemente exprimir alegrias, tensões,

descontentamentos, reinvidicações intrinsecamente ligados à produção cultural destas pessoas, que assim seguem compondo seus “cantos negros de protestos”[34].

É neste contexto que Gilberto Kayala continua contando a sua história, buscando em sua memória as informações que fizeram da sua experiência de músico a possibilidade de proporcionar ao seu bairro novas perspectivas de futuro:

> (...) vim morar na Fazenda Coutos no final de 83 pra 84... aqui no período de 85 fundamos o bloco Abi Si Aiyê, a onde eu fiquei por dez anos e em 94 surge a idéia de alguns jovens remanescentes de outras entidades culturais a necessidade de Fazenda Coutos ter uma representatividade cultural, daí surge a banda Kayala, só como banda, passamos quatro anos como banda, assim, aquela banda com a disposição de só chegar em frente de alguns bares e tomar uma cervejinha pra descontrair o trabalho da semana, a partir daí nós tomamos a consciência que a Fazenda Coutos estava por si só com uma natureza tamanha de crescimento de pessoas e de terreno, que precisava-se criar vínculo na Fazenda Coutos com algum movimento cultural, movimento esse que a gente resolvemos, nesse bate papo, registrar as coisas que a gente fazia e predominamos como bloco Kayala da Bahia a nossa banda, isso no início de 94 a 99, em 99 resolvemos criar o bloco, o bloco Kayala da Bahia, do qual nós saímos com uma ênfase muito boa, passamos por algumas dificuldades, que é normal nas entidades culturais de Salvador, sobretudo negras, e de lá pra cá só deixamos de ir ao carnaval de 2001, por dificuldades financeiras, não termos patrocínio nem apoio de ninguém, resolvemos não sair e juntar aquele dinheirinho pro ano seguinte...[35]

É interessante perceber em sua narrativa que a necessidade de criar uma via lúdica a partir de uma banda tocando em frente a um bar e de desdobrar esta banda num bloco de carnaval, foi a possibilidade de inserir sua gente e sua comunidade nos espaços mais amplos da cidade. A cidade como um todo também é o seu lugar e, portanto, é necessário habitá-la ocupando-a de várias formas. O carnaval foi a possibilidade de configurar, ampliar e desdobrar suas produções culturais para resto da cidade, mesmo que as dificuldades financeiras

[34] 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. p. 59.
[35] José Gilberto Santos de Oliveira, Gilberto Kayala, em entrevista ao autor no dia18/07/2009

tenham sido decisivas na participação anual do bloco na avenida.

Gilberto e seus companheiros perceberam que o de Fazenda Coutos tomara grandes proporções, além das necessidades de infraestrutura para o funcionamento do bairro, eles tomaram conhecimento de que já se fazia necessário a criação de um movimento cultural que desse conta tanto do entretenimento, como também da inserção dos sujeitos na dimensão de criação e produção artístico-cultural na cidade, constituindo seus lugares seja no bairro ou no carnaval da cidade.

A conjuntura em que os blocos afro do Subúrbio Ferroviário surgiram, relaciona-se com a dimensão histórico-social descrita. Não só na fala de Gilberto, mas também na análise dos relatos de outros narradores, pude perceber que embora estes indivíduos tendo suas particularidades e potencialidades diferenciadas, seus objetivos enquanto gestores, músicos, compositores, etc., estão centrados primordialmente na inserção de suas respectivas comunidades na dimensão mais ampla da sociedade de Salvador. Desta forma, lutam por oportunidades democráticas, assumindo através das atividades sócio-educativas e do fazer musical outras possibilidades de políticas de inclusão social.

Assim como Gilberto Kayala, o Sr. José de Souza Leite (figura 17), conhecido pelo apelido de Zé Leite, também morador do bairro de Fazenda Coutos, traz em seu relato dados significativos que ajuda a compreender o processo de composição dos sujeitos sociais do Subúrbio ferroviário e o fazer musical como possibilidade de aglutinar pessoas e assim configurar seus novos territórios.

Migrante advindo do interior do Ceará, o Sr. Zé Leite chegou à Salvador em meados da década de 1970, em busca de outra perspectiva de futuro na cidade grande. Assim como muitos migrantes de outros estados do nordeste[36]

[36] Em relação à noção de *nordeste*, é importante frisar que neste trabalho esta categoria não esta sendo utilizada como uma região ou um espaço homogêneo, pormenorizando as suas múltiplas potencialidades culturais. Geograficamente a região do nordeste é composto por nove estados, portanto não levar em consideração as diferentes particularidades culturais de cada estado, seria generalizar esta região numa concepção estereotipada tal qual foi construída politicamente de forma preconceituosa e discriminatória de que “acima do sudeste tudo é nordeste”. Neste sentido o Subúrbio Ferroviário, dado ao fluxo migratório de muitos sujeitos

que se locomoveram para Salvador, ele narrou uma história de luta de forte expressão:

> ...eu sou cearense, nasci em Saboeiro, vivi a infância e a adolescência na cidade de Acopiara, que é junto ao município onde nasci. Vim aos 17 anos pra Salvador, com o objetivo de trabalhar e estudar. Eu morava numa cidade pequena, que não tinha durante o dia, ao mesmo tempo, essas mesmas coisas, certo, tinha trabalho de dia, mas não tinha estudo a noite. Não tinha nem primeiro grau, nem segundo grau a noite... é, ai eu vim pra Salvador. Cheguei aqui em Salvador no dia 11 de fevereiro
>
> de 1976 (...) Cheguei com 17 anos, hoje eu tenho 50, certo? Trabalhei como vendedor ambulante certo, vendendo a prestação de porta em porta, que aqui na Bahia chama de gringo, é o que vende panela e colcha nas portas a prestação (...) logo no primeiro ano eu virei rodoviário, fui trabalhar em empresa de ônibus, daí não larguei mais, certo? (...) eu era cobrador, são 33 anos, certo, na atividade de transporte... Em 1978 é, a partir da eclosão dos grande movimentos de grevistas ocorrido em São Paulo, no ABC e em São Paulo, liderados por Lula e os metalúrgicos de São Paulo, a oposição sindical metalúrgica de São Paulo, eu virei sindicalista e sou até hoje, sindicalista da área de transporte, já fui da diretoria do Sindicato dos Rodoviários de Salvador, 12 anos e hoje eu já tenho 8 anos na oposição, faço trabalho de oposição a atual diretoria do sindicato...[37]

O testemunho do Sr. Zé leite é extremamente significativo para vincular sua história à história da cidade e do Subúrbio Ferroviário. Percebe-se que sua reminiscência está presente numa memória aguçada, ainda viva e dinâmica, pois sua formação enquanto sindicalista veio desde a sua experiência como vendedor ambulante que mascateava de porta em porta, até a sua inserção na atividade de cobrador de ônibus.

O Sr. Zé Leite possui um conhecimento da vida pautado em sua experiência, no qual foi de suma importância para a formação do bloco afro Kayala da Bahia. Foi a partir de sua militância sindical que o Sr. Zé Leite convidara a até então Banda Kayala para tocar nos comícios políticos promovido por ele no bairro e nas imediações:

sociais nordestinos, é composto de “muitos nordestes” que dialogam entre si, compondo uma cidade cada vez mais múltipla culturalmente e por isso traduzem sociabilidades afro-diaspóricas diferenciadas.

[37] Sr. José de Sousa Leite, Zé Leite, em entrevista ao autor -19/07/2009.

> ...em 98, na eleição de 98, é, eu me aproximei de um grupo de músicos percussionistas né, dissidente de um bloco aqui da suburbana chamado Abi Si Aiyê, que você entrevistou, que você teve a oportunidade de entrevistar o presidente do Abi Si Aiyê. Dissidente que em 94 tinha formado, tinha saído da banda, da banda do Abi Si Aiyê e tinha formado uma banda, certo? Era banda Kayala. Nesse período, eles ensaiavam, faziam os seus trabalhos, composições, atuavam como banda, certo? E em 98 eu me aproximei deles, certo, já os conhecia do ponto de vista do trabalho é de banda e de bloco, certo, eles tocaram na minha campanha em 98, em alguns eventos certo? A partir daí nós criamos um vínculo...[38]

É interessante perceber nesta narrativa como vão se constituindo as relações dos blocos na cidade. Num primeiro momento a banda Kayala é criada a partir de uma dissidência. Mesmo desconhecendo qual foi a razão do rompimento – pois meu intuito não é fazer juízo de valores – percebo que houve algum tipo de tensão entre as pessoas que compunham o Abi Si Aiyê, o que levou à dissidência de alguns participantes.

Houve também o interesse político partidário para que o Sr. Zé Leite se aproximasse da banda Kayala. A temporalidade estabelecida pelo narrador é a eleição de 1998, portanto houve uma relação de interesses comuns entre o entrevistado e o bloco, o que não deslegitima a importância desta relação, ao contrário, demonstra como se configuram as relações e sociabilidades a partir de negociações e interesses políticos, sejam eles partidários ou não.

A experiência que o Sr. Zé Leite acumulou ao longo de sua militância, foi de grande importância para a transformação da Banda Kayala para Bloco Afro Kayala da Bahia, assim como para a conformação de bloco, não apenas como uma entidade de carnaval, mas também como um equipamento que serviria para desenvolver trabalhos sociais no bairro.

Também é significativo observar que, embora existam tensões que geram dissidências entre os blocos, também há uma relação de solidariedade. Em seguida o Sr. Zé Leite demonstra este processo:

> ....Depois da eleição, 98, depois da eleição nós começamos a desenvolver um trabalho. Nós sentamos e, é a partir de algumas

[38] Idem

> reuniões nós decidimos, junto com eles, me associei a eles pra gente transformar a banda em bloco de carnaval certo, bloco afro, bloco afro pra participar do carnaval afro da Bahia... Fizemos o lançamento no dia 3 de junho de 1999. Fizemos uma grande festa no bairro de Vista Alegre (figura 8) e lançamos publicamente é, o bloco, onde teve a participação do bloco Muzenza, das bandas do Muzenza e do Olodum, na festa de lançamento do bloco Kayala da Bahia... Enquanto bloco e enquanto banda, no ano de 99-2000, nós fizemos diversos eventos, é, nesse período da fundação do bloco eu era o tesoureiro e naquele momento o bloco precisava de mim pra poder abrir os contatos de financiamento, etc. e etc...[39]

A participação dos blocos afro *Olodum* e *Muzenza* no lançamento do bloco afro Kayala da Bahia é um dado significativo para perceber que existem relações de solidariedade entre os blocos. Muitos músicos fazem parte de várias entidades. Recordo em uma das falas de Gilberto Kayala que, antes de participar do Abi Si Aiyê e de formar o bloco afro Kayala da Bahia, havia participado de outros blocos como músicos em diversas partes da cidade.

Entendo que destas sociabilidades musicais estabeleceram laços de amizades que se desdobraram em relações de solidariedade, tanto que foi possível ter como padrinhos do bloco afro Kayala da Bahia, blocos que já tinham uma trajetória de reconhecimento na cidade, somando-se ao bloco que estava começando naquele momento, um cabedal de conhecimentos musicais.

É interessante perceber que estes sujeitos com histórias de vidas diferentes se entrecruzaram na história da cidade formando uma teia que traçam pontos comuns na história dos bairros e dos blocos. Estas pessoas, grupos ou classes modificam os espaços da cidade deixando suas marcas e suas formas, desta maneira se constituem novos territórios numa relação dialética entre os 'sujeitos históricos e a cidade' num constante refazer-se.

Ainda neste caminho vale a pena trazer o relato de Seu Jorge do Peixe (figura 15). Morador de Alto de Coutos, bairro muito próximo à Fazenda Coutos e ao Conjunto Habitacional Vista Alegre (figura 8), onde surgiu o bloco afro Abi Si Aiyê. Seu Jorge Santiago Passos é uma espécie de relações públicas do Bloco Afro Abi Si Aiyê, pois é conhecido em toda cercania dos bairros vizinhos

[39] Idem

por ser pescar e vender o fruto do seu trabalho de porta em porta.

Seu Jorge do Peixe, assim como é conhecido em função de sua atividade, durante o seu trabalho de vender e cobrar, de casa em casa, aproveita para convidar as pessoas para sair no bloco e participar dos ensaios ou dar informes acerca do que está ocorrendo na entidade.

Como tantos outros, Seu Jorge é um morador do Subúrbio Ferroviário que migrou de Saubara[40], interior do estado, em busca de uma possibilidade trabalho e de uma vida mais promissora. Assim ele contou a sua história:

> Eu nasci em Saubara, município... era município de Santo Amaro na época, hoje, hoje é uma cidade... minha vida lá era a pescaria, depois trabalhei como carregador de cana, trabalhei na construção civil e muito anos de pescaria ali no Mercado Modelo, trabalhei com barraca de praia, com coco, com camarão na praia também, vendendo camarão na praia, tudo isso eu faço um pouco (...) em Saubara não tinha nada na época, há 40 anos atrás quem nasce no interior a tendência era vim pra a capital.[41]

Como bem narrou Seu Jorge do Peixe, há 40 anos atrás, ou seja, na década de 1970 não havia possibilidades de emprego a não ser o trabalho de pescador ou de lavrador plantando e colhendo cana-de-açúcar. Talvez estas atividades não estivessem mais em seu apogeu econômico na época em que Seu Jorge vivia no Recôncavo, por isso a grande opção seria migrar para Salvador, atraídos por novas possibilidades de trabalho e assim perspectivas de futuro mais significativas.

Trabalhando como vendedor ambulante, Seu Jorge migrou de bairro em bairro até se fixar em Auto de Coutos. Quando perguntei como foi o seu trajeto para a chegada ao bairro de Auto de Coutos, ele me respondeu: *“morei no*

[40] Saubara é uma cidade que fica próxima à conhecida Santo Amaro da Purificação, na região do Recôncavo Baiano. Mesmo sendo interior do Estado a cidade de Saubara se encontra há cerca de uma hora de Salvador. Hoje é um local que tem um grande apelo turístico em função de suas belas praias voltadas à Baia de Todos os Santos. (www.bahiatursa.ba.gov.br - acessado em 01/02/2010).

[41] Sr. Jorge Santiago Passos, “Seu Jorge do Peixe”, em entrevista ao autor – 23/07/2009.

(bairro) *Santa Mônica, no Pero Vaz, Largo 2 de Julho, Ladeira da Conceição, Ladeira da Preguiça, em 83 me mudei pra Auto de Coutos e estou até hoje."* Seu Jorge do Peixe, como muitas pessoas que se mudaram para o subúrbio, teve que passar pelo processo itinerante, até se estabelecer e se rearticular constituindo junto aos seus pares um espaço que desse conta de uma nova possibilidade de vida.

É interessante ressaltar que os respectivos lugares em que Seu Jorge do Peixe morou, até chegar ao Subúrbio Ferroviário, são bairros que estão próximos à região central da cidade, sendo que as duas últimas localidades se encontram precisamente no centro da cidade. Estas localidades são reconhecidas como espaços impróprios para as pessoas de baixa renda viverem.

É neste contexto que o migrante vai sendo expulso das "áreas indevidas", pois sua estadia não eleva os preços dos imóveis, é o que aponta Rolnik para a noção de *"'vazios urbanos', terrenos de engorda e objeto de especulação"*. Neste sentido, ou se vive nas regiões centrais *"nos conflitos e nas sociabilidades chamadas marginais"*[42], ou se retiram para os rincões mais longínquos e, como nos lembra bem a autora, *"Isto provoca a extensão cada vez maior da cidade"*[43] para as regiões periféricas.

Antonio A. Arantes, faz uma discussão acerca das pessoas que habitam os grandes centros urbanos e como são constituídas as múltiplas *territorialidades* e suas *fronteiras simbólicas* dentro do espaço urbano:

> Os habitantes da cidade deslocam-se e situam-se no espaço urbano. Nesse espaço comum, que é cotidianamente trilhado, vão sendo construídas coletivamente as fronteiras simbólicas que separam, aproximam, nivelam, hierarquizam ou, numa palavra, ordenam as categorias e os grupos sociais em suas mútuas relações.[44]

[42] ARANTES, Antonio Augusto. *Paisagens paulistanas: transformações do espaço público*. São Paulo: Editora da Unicamp/Imprensa Oficial, 2002. p. 106.
[43] ROLNIK, *Raquel. O Que é Cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.64
[44] ARANTES, Antonio Augusto. Op. Cit pág. 106.

Guardadas as devidas especificidades do contexto paulistano a que o autor se reporta, ao meu ver a cidade de Salvador não dista desta discussão e realidade. Espaços como as praças Campo Grande, Piedade, Largo dos Aflitos, Castro Alves, Paço Municipal e Terreiro de Jesus, só para citar alguns situados ao centro, também são utilizados e vivenciados de diferentes formas e por isso compõem diferentes territorialidades: pastores evangélicos fazem seus cultos e distribuem seus folhetos; moradores de rua se fundem aos transeuntes e aos vendedores ambulantes; grupos de *clowns* (palhaços de rua), trovadores e cordelistas fazem suas apresentações em meio ao olhares atentos da polícia e dos guardas municipais, justapondo paisagens diferenciadas compondo um todo complexo.

Não é só nas praças e ruas que habitam e transitam pessoas de diferentes perfis sociais. Existem pessoas de diversas camadas sociais que vivem quase sempre de maneira tensa ocupando bairros centrais: Baixa do Sapateiro, Lapa, Piedade, Vasco da Gama, Campo Grande, Avenida Sete, Rua Chile e Pelourinho. Este último sofrera um processo de higienização ao ser expulsos inúmeros moradores pobres, parte deles se transferindo para diversas localidades periféricas da cidade e do Subúrbio ferroviário. Seu Jorge fez parte desse processo, pois, dos bairros centrais, foi se distanciando pouco a pouco até transferir efetivamente para o bairro de Coutos no Subúrbio Ferroviário.

A contribuição do Sr. Carlos Alberto (figura 16) é de grande relevância para compreender os blocos afro no processo de (re)articulação/remoção que constituiu os vários bairros dos Subúrbio Ferroviário. Sua narrativa remonta aos movimentos do carnaval, à cultura do bairro e na condição de migrante que, por motivo de perspectiva de emprego, se mudou para o Subúrbio Ferroviário.

Seu Bimbal, assim como é conhecido pela comunidade do bairro do Rio Sena figuras (figura 13), próximo ao bairro de Plataforma, é metalúrgico em situação de desemprego formal, marceneiro, produtor de eventos e também tem a responsabilidade de presidir o *Bloco Afro Arca de Olorum*. Sua trajetória se aproxima dos outros narradores. Assim, Seu Bimbal em um de nossos

encontros expôs:

> ...eu sou de Acajutiba, certo, interior do estado, vim para Salvador com 7 anos e morei no Engenho Velho de Brotas, certo e foi lá que eu conheci a cultura e no ano de 72 eu vim aqui pra o Rio Sena a onde eu vim trazendo a cultura da capoeira, capoeira, maculelê, isso, e encontrava a deficiência de cultura aqui nessa região... [45]

Desta cidade[46] Seu Bimbal migrou para Salvador com seus familiares paternos no início da década de 1960 e quando completou maior idade mudou-se para o bairro do Rio Sena. Em sua narrativa Seu Bimbal conta que sua relação com a cultura afro já era expressiva desde quando chegou ao bairro do Engenho Velho de Brotas.

Ao chegar à sua nova comunidade, tratou de levar a sua experiência acumulada ao longo de seus 18 anos de idade para realizar junto à comunidade, um trabalho sócio-cultural, pois como bem disse, “encontraou ali certa dificuldade” no âmbito cultural. Assim Seu Bimbal segue sua narrativa:

(...) e encontrei a dificuldade da cultura aqui... foi assim, na escola Cidade Itabuna tinha uma área vazia no fundo, eu comecei a trazer os garotos pra ali e comecei a dar os primeiros sinal da capoeira pra eles, nessa brincadeira a coisa foi crescendo, foi desenvolvendo e se tornou um grupo de quase 50 alunos, certo... mais adiante eu entendi... porque eu fazia parte de um grupo de afoxé, chamava-se Badauê, certo... e eu entendi que a gente poderia tá criando um movimento percussivo aqui, foi quando eu, através de uma padaria, consegui umas latas de manteiga e criei dois repique, eu mesmo confeccionei e esse repique eu gostava muito de ver o ritmo do repique, comecei ir passando e a garotada começou encher mesmo e se empolgar com o ritmo, naquela brincadeira eu fui fazendo mais e mais, até quando eu consegui fazer mais uns dois surdos ou três na época, eu não me lembro bem, certo, ai começamos a juntar uma coisas com outra e aquilo começou a engrandecer de uma tal maneira, que a gente chegou a fazer uma percussão com quase 100 garotos e foi uma explosão aqui nesse bairro e foi da ali, daquele momento que foi, que surgiu o Arca de Olorum.[47]

[45] Sr. Carlos Alberto, “Seu Bimbal”, em entrevista ao autor - 17/07/2009.
[46] Há cerca de 192 km da capital baiana, Acajutiba é um município que fica ao leste do Estado, no entremeio das cidades de Salvador e Aracaju, no estado de Sergipe.
[47] Idem

Gilberto Kavala e Marcelo Lima/2009 Acervo pessoal – figura 14

Marcelo Lima e Seu Jorge do Peixe/2009 acervo pessoal – figura 15

Marcelo Lima, Seu Bimbal e sua filha/2009 - acervo pessoal – figura 16

Sr. Zé Leite /2009 - acervo pessoal – figura 17

É interessante frisar em sua fala, a articulação com as instâncias públicas e privadas no bairro ao negociar o espaço para ministrar “os primeiros sinais da capoeira” e os recursos para dar início aos trabalhos com a comunidade.

Foi neste processo de interação com a comunidade que Seu Bimbal constituiu suas relações com a comunidade, construindo a história de sua comunidade e do seu bloco.

A história do bloco afro Arca de Olorum se formou a partir da carência sócio-cultural do bairro. E foi das experiências individuais e compartilhadas de Seu Bimbal, dos muitos sujeitos que compõe o bairro, das relações de sociabilidades com os companheiros de outros blocos que já havia vivenciado e das experiências do bairro em que viveu antes que o bloco se gestou na comunidade.

Desta forma as muitas histórias vividas na cidade se entrecruzaram fundindo as relações localizadas e específicas de bairros e comunidades distintas, constituído outros territórios através dos viveres e saberes diferenciados criando uma outra história da cidade.

Os sujeitos entrevistados apresentados neste capítulo, mesmo tendo faixas etárias diferenciadas, além de possuírem ligação direta na constituição e produção dos blocos afro e das comunidades em que vivem, possuem também relações com a questão migração-remoção para o Subúrbio Ferroviário. Se por um lado alguns deles são os próprios migrantes que percorreram vários espaços até chegarem ao subúrbio, outros tantos são nascidos na cidade ou no próprio subúrbio, mas seus pais ou avós são fruto deste processo histórico-social de migração.

É o caso de Reiler de Paula Cerqueira (figura 18), 25 anos, técnico em logística e informática, e maestro do Bloco Afro Abi Si Aiyê. Seu pai é de Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo e sua mãe da Ilha de Itaparica. A ambos migraram para a cidade de Salvador e se conheceram em meio às teias de relações que a vivência em uma comunidade pode proporcionar: *“Meu pai veio morar no bairro do Garcia, minha mãe morava na Ilha de Itaparica, e eles se conheceram porque alguns parentes de ambas as*

famílias residiam na época, na Rocinha do IAPI (figura 19)[48]*".*[49]

Narrando sua história, Reiler faz questão de enfatizar a lembrança dos seus avós materno e paterno como uma forte referência para a sua família. Reiler, disse que seu avô paterno veio para cidade grande com o objetivo de conseguir uma melhor condição de vida conduzindo sua família: *meu avô (paterno) veio pra cá atrás de oportunidade e você sabe né, o homem era quem batia o martelo, se meu avô decidiu vir, todos vieram...*

Ao se referir às lutas vividas por sua família, Reiler conta que tanto seu pai quanto sua mãe acumulou inúmeras experiências na cidade trabalhando em várias funções. Seu pai, antes de se tornar soldado da Polícia Militar, trabalhou como comerciante ambulante vendendo picolé, mingau e como entregador de gás. Sua mãe, junto à sua avó materna, auxiliava-a lavando "roupa de ganho" para ajudar nas despesas familiares.

Reiler faz parte de uma geração que nasceu na cidade, morou num bairro central e depois junto à sua família adotou o Subúrbio Ferroviário constituindo e ressignificando este espaço como um território que imprimiu forte significado de pertencimento para a sua vida:

> Quando eu nasci, morávamos na 'Rocinha do IAPI', fica localizada entre a av. San Martins e o IAPI. Meu pai já era soldado PM Cerqueira e surgiu a oportunidade de 'invadirmos' um apartamento em Vista Alegre. Mas ele não quis e resolveu ocupar o de uma pessoa que já tinha invadido e estava meio que vendendo meio que alugando. Então assim foi feito. Depois, com dois anos de idade, viemos para Vista Alegre, isso em 1986, por volta do mês de agosto deste ano. Minha mãe não queria muito porque na antiga casa era perto dos parentes e meu pai queria privacidade, muito parente perto incomoda. A casa era nossa! Meu pai tava novo na PM e tinha meio que se afastar das amizades antigas e ser mais cauteloso e num lugar totalmente novo você faz suas amizades do jeito que achar melhor.[50]

[48] IAPI é um bairro próximo à região central de Salvador. O nome é uma sigla que significa *Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriário*s. Foi neste local que, na década de 1940, foi erguido um conjunto para abrigar os funcionários do antigo instituto, fato que acabou por batizar a área. O conjunto do IAPI, que teve suas obras concluídas em 1951, era então, o maior conjunto residencial da cidade. Aliás, a grande marca do bairro, além da tranqüilidade, são os conjuntos habitacionais, dentre os quais ainda se destacam o Jardim Eldorado, Vera Cruz e Santa Mônica. (para saber mais: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo- polo.php?cod_area=7&cod_polo=106. acessado em 19/03/2010)

[49] Reiler de Paula Cerqueira em entrevista ao autor em 18/03/2010.

[50] Idem

Reiler em sua comunidade, “Conjunto Habitacional Vista Alegre”, 2009 - acervo Reiler – figura 18

IAPI: no primeiro plano, a BR 324, trecho Salvador-Feira de Santana, ao fundo, a Favela da Rocinha, 2010 – figura 19

Reporto-me outra a vez a Michel de Certeau no que tange à dimensão entre

o *público* e o *privado.* Ao final de sua fala Reiler apresenta informações interessantes para pensar como se dá a organização da vida cotidiana ou aquilo que Certeau chamou de *comportamentos* ou *benefícios simbólicos* nas relações que se constituem no bairro ou na comunidade.

O primeiro diz respeito à conduta do indivíduo ou o conjunto de atitudes e reações dele no espaço social público: vestimentas, o modo de falar e andar, companhias 'boas ou más', amizades, profissão ou em que se trabalha; o segundo se refere aos benefícios (ou danos) que esses comportamentos trarão para as relações sociais.

O fato interessante é que a mãe de Reiler gostaria de ficar na comunidade em que possuía laços parentescos e de amizade, enquanto o seu pai queria rompê-las. Suas vidas se configuravam numa organização privada e ao mesmo tempo pública, pois a família e os amigos faziam parte de um todo na comunidade. A tensão entre o pai e mãe de Reiler se deu no mesmo âmbito, no momento em que elementos de *um dentro* da família de Reiler (interno/privado) entraram em conflito com os elementos de *um fora* (externo/público):

> Pelo fato de seu uso habitual, o bairro pode ser considerado como a privatização progressiva do espaço público. Trata-se de um dispositivo prático que tem por função garantir uma solução de continuidade entre aquilo que é mais íntimo (o espaço privado da residência) e o que é mais desconhecido (conjunto da cidade ou mesmo, por extensão, o resto do mundo): 'existe uma relação entre a apreensão da residência (um 'dentro') e a apreensão do espaço urbano ao qual se liga (um 'fora'). O bairro constitui o termo médio de uma dialética existencial entre um, um dentro e um fora. E é na tensão entre esses dois termos, que se efetua a apropriação do espaço.[51]

A relação entre o "dentro e o fora" nem sempre é tensa. No caso da família de Reiler houve certa tensão. No bairro se estabelece uma rede de solidariedade

[51] CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano Vol II: morar, cozinhar*. Petrópoles/RJ: Editora Vozes, 1998. p 42.

nos comportamentos cotidianos que vai desde as atitudes corriqueiras (‘passa em casa mais tarde’; ‘não quer entrar vizinho’; ‘aceita um cafezinho’; precisando, estamos ai’), até intervenções mais íntimas (pegar o filho do vizinho na escola, o dinheiro emprestado, o auxilio psicológico na doença ou na morte, o mutirão de final de semana, etc.).

Mesmo que exista uma rede de solidariedade no espaço público, também há uma necessidade de privacidade no íntimo de um núcleo familiar. Numa comunidade o espaço público e privado é algo está sempre em diálogo, separar uma do outro é algo difícil de mensurar, pois é esta dimensão que forma as redes de relação sociais comunitárias. Assim o foi quando Reiler se transferiu para o Conjunto Habitacional Vista Alegre com sua família.

Este é um dado significativo, pois assim se pode perceber o fio que foi tecido entre as histórias diferenciadas dos sujeitos que contribuíram e contribuem para o processo histórico do Subúrbio Ferroviário e dos respectivos blocos afro. Ao dialogar com os personagens aqui apresentados, com suas experiências heterogêneas vividas – Gilberto Kayala, Seu Zé Leite, Seu Jorge do Peixe, Seu Bimbal e Reiler – vê-se o quanto é enriquecedor poder capitar e evidenciar as vozes de outros sujeitos que não estão no panteão dos heróis que oficializaram a história de Salvador. Portanto, pude perceber e aqui registrar neste capítulo, outra percepção de história da cidade e do meu *lócus* principal, enquanto cenário principal dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário.

As referências iconográficas em forma de fotografias que foram apresentadas neste capítulo, mostraram imagens da falta de infraestrutura que ainda ocorrem nos bairros. Ruas sem asfaltos ou, quando asfaltadas, sempre esburacadas; insuficiência de serviço de esgotos e de coleta de lixo regular, etc., são fatores que demonstram que ainda há muito a ser batalhado e conquistado nestes bairros.

No entanto, ao observar as lutas destas pessoas, moradores que utilizam os

próprios blocos afro como equipamento para produzir meios de amenizar ou reverter tais situações adversas, compreendo que suas respectivas contribuições foram e são de suma importância para a representação e reconhecimento do Subúrbio Ferroviário na esfera da cidade de Salvador.

Mesmo tendo que remar contra a maré, nenhum pouco tranquila tal qual as águas da Baía de Todos os Santos que banha o Subúrbio Ferroviário, os blocos afro lutam e negociam seus espaços na cidade em meio à violência, à truculência policial, à campanha difamatória das mídias e ao descaso das instituições públicas para lidar com essas questões, e assim o Subúrbio Ferroviário resiste a tais mazelas.

Através dos diálogos formais e informais com as pessoas que entrevistei e das experiências que tive com parte da população do subúrbio, me dei conta de que aquele subúrbio veranista que percebi nas narrativas dos poetas e literatos, seria uma possibilidade muito remota de se restaurar. No entanto, é possível torná-lo um espaço (re)construído e (re)articulado nas condições básicas de qualidade de vida, consistindo através da luta, outra possibilidade de Subúrbio Ferroviário enquanto perspectiva de futuro.

E assim seguem lutando...

Considerações Finais

Ao final dessa jornada pretendo indicar a trajetória e as questões que foram mais significativas neste trabalho. A análise das sociabilidades musicais dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário possibilitaram identificar, através das narrativas orais, algumas intervenções ‘sócio-culturais’ e ‘práticas musicais’ dos indivíduos que os compõem. Ambas as ações se convertem em lutas políticas que reivindicam condições de vida mais digna e com manifestações culturais afro-descendentes no subúrbio de Salvador.

Trabalhar com narrativas orais foi uma opção satisfatória e muito prazerosa. Estou certo que esta foi a forma mais eficaz de analisar e compreender as vivências dos sujeitos sociais que compõem os blocos afro e o Subúrbio Ferroviário. Não obteria êxito se não fosse esta escolha, pois o diálogo estabelecido numa entrevista envolve percepções que vão além do relato em si. Entrevistador e entrevistado compõem uma relação que envolve sensibilidades, sentimentos e subjetividades refletidas em linguagens diferenciadas: gestos, olhares, movimentos e tons de vozes que imprimem em cada relato especificidades que auxiliam no trabalho com a História Oral.

A interlocução com os meus entrevistados contribuiu com a pesquisa, na medida em que *"*cada pessoa é um amalgama de grande números de histórias em potencial*"*[52]*.* Além disso, como bem lembra Alessandro Portelli, as "fontes orais são condição necessária (não suficiente) para a história das classes não hegemônicas"[53]*,* portanto, os relatos dos indivíduos que compõem os blocos afro do Subúrbio Ferroviário foram indispensáveis para que suas histórias viessem à tona.

Algumas proposições que vislumbrava durante a realização desta pesquisa foram sendo consolidadas ao cotejar o que me diziam os entrevistados e a teoria. Uma das principais problemáticas advém das intervenções sociais dos blocos que se convertem em práticas e sociabilidades comunitárias que, por seu turno, se conformam em saberes e fazeres musicais.

Bibliografia

[52] PORTELLI, Alessandro. "Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral". In: *Projeto História, nº 15*: revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: EDUC, 1997. p 17.

[53] _____. "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. p. 37.

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*. Disertação 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 Hibridas*. 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. AFIAVI 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. "Folguedos 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 Orais 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 etnomusicólogas*. São Paulo: Terceira Margem, 2006;

_____ *Raizes 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, Fabrízio. 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 critica ao pensamento de Althusse*r 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 Africa 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.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: CONSTRUÇÃO DE LEITORES E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

MARISA CLARA DE OLIVEIRA SENA – Neuropsicopedagoga

Resumo

A comunicação em imagens é uma característica da humanidade, e a partir desta descoberta surgiram diversos tipos de alternativas para se comunicar, sejam elas através de textos, imagens, mídia ou mímicas. Desta forma esta pesquisa tem como objetivo a relação das histórias em quadrinhos com a formação de leitores no ciclo de alfabetização, e como esse tipo de gênero pode ser um grande instrumento dentro do processo de alfabetização dos alunos. O objetivo proposto é observar através de toda estrutura dos quadrinhos, formas atrativas que auxiliam no processo da leitura e interesse por ela. A criança em seu processo de alfabetização necessita de ferramentas que auxiliem na sua construção cognitiva, com o intuito de facilitar a entrada desse novo mundo leitor em sua vida.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos. Leitura. Alfabetização.

Introdução

Existem diversos gêneros textuais para se contar histórias, alguns mais atrativos que outros, mas isso cada pessoa irá descobrir individualmente. No universo infantil a maioria das crianças se interessam por livros com ilustrações, que contribua para a assimilação das palavras com a história proposta.

Na perspectiva infantil, histórias em quadrinhos é uma assimilação de todo contexto da história (palavras, expressões, imaginação etc.), além de observar

as ilustrações dos personagens, elas conseguem entender de forma simples as palavras através dos balões que indicam as falas e emoções da história.

Neste trabalho proponho uma análise sobre o interesse na leitura através do gênero histórias em quadrinhos; que é um aliado no desenvolvimento da leitura; sua narrativa visual transmite em pequenas tiras uma história, podendo esta ser informativa, instrucional, entre outros.

A conciliação do texto com as ilustrações e a representação das emoções através de cada elemento existente dentro dos quadrinhos (balões, características dos balões, onomatopeias e ilustrações) envolvem o leitor auxiliando em sua aprendizagem.

O objetivo desta pesquisa é analisar os impactos do gênero história em quadrinhos na vida do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, entender a sua influência e importância para a formação do leitor nos anos iniciais de forma significativa.

Irei identificar características do gênero história em quadrinhos, conhecer a sua história, entender a sua influência na educação, compreender os benefícios do gênero história em quadrinhos na formação do leitor, analisar como o gênero história em quadrinhos se torna um meio facilitador no processo de ensino e aprendizagem, refletir como a estrutura do gênero histórias em quadrinhos é considerada atrativa para o leitor.

A formação de leitores nos anos iniciais é um grande desafio a ser enfrentado nas unidades escolares, por inúmeros fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que para formar um leitor, não basta apenas lhe entregar um livro, mas sim despertar o seu interesse para que ele se sinta motivado, seduzido e para que verdadeiramente se compreenda a importância deste capital cultural na sociedade atual.

Os fatores citados acima, nos fizeram refletir sobre a importância do gênero história em quadrinhos na formação do leitor, e para compreender de fato está importância criamos três problematizações para contribuir com a nossa pesquisa que são: Quais os benefícios do gênero história em quadrinhos? Como este gênero irá ajudar na formação do leitor? Por que a estrutura dos quadrinhos se torna atrativa para o leitor?

Diante destes questionamentos, vamos discutir, refletir e compreender o que o gênero história em quadrinhos nos anos iniciais poderá contribuir de forma significativa neste processo desafiador como algo positivo e facilitador. Nesta pesquisa considero o gênero história em quadrinhos, como um meio facilitador e significativo no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

Destaco os seus pontos positivos, e a sua influência neste grande desafio que é formar um leitor diante de tantos obstáculos enfrentados na educação. Compreendo a hipótese, de que o gênero história em quadrinhos é um meio facilitador no processo de aprendizagem para a formação do leitor, porque o seu formato e suas características se tornam atrativas para a criança, por conter figuras, cores, pequenos textos em balões, que fazem com que a criança não se canse no primeiro momento, ou tenha "preguiça" de ler. As figuras geralmente contam com personagens presentes em sua vida tanto fora da escola, como dentro. E contém histórias que geralmente são situações que acontecem em seu cotidiano, que as fazem se ver na história e se sentir familiarizadas.

Este trabalho tem como metodologia a pesquisa exploratória e bibliográfica, que com a problemática abordada objetivou a busca pela compreensão da importância do gênero histórias em quadrinhos na formação de leitores nos anos iniciais através de pesquisas, entrevistas, e estudo cultural. A pesquisa exploratória tem como objetivo aproximar o pesquisador do objeto de estudo, além de oferece informações e técnicas que possam auxiliar no melhor entendimento das questões.

Autores mais influentes em HQ’s no Brasil

Este trabalho fundamenta-se em pesquisas sobre a influência de autores que fazem parte do gênero história quadrinhos através de suas obras, que são presentes nas unidades de ensino como forma de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização.

Mauricio Araújo de Sousa (Santa Isabel, 27 de outubro de 1935) é um cartunista e empresário brasileiro, e um dos mais famosos cartunistas do Brasil. Criador da Turma da Mônica e membro da Academia Paulista de Letras.

Mauricio, foi um dos autores responsáveis pela escolha do tema, pelo fato de ter uma influência significativa no "mundo dos quadrinhos" e por suas obras serem muito presentes nas salas de aula, no processo de alfabetização dos alunos; quando falamos sobre alfabetização nos anos iniciais, sabemos que é uma etapa muito importante na vida da criança, e para que isso ocorra é necessário utilizar meios facilitadores que vão auxiliar neste processo para alcançar o objetivo principal.

Nas obras de Maurício, seus personagens nem sempre são fruto de sua imaginação, algumas vezes eles estão ali a sua volta, são seus filhos e amigos, que vão pouco a pouco se transformando nestes personagens. Os exemplos disso são os personagens inspirados em seus filhos, Mônica, Magali, Marina, Nimbus, Do Contra e Maria Cebolinha são todos personagens inspirados em filhos do autor; outros exemplos são os personagens Pelezinho, Ronaldinho Gaúcho e Neymar Jr, inspirados nos jogadores de mesmo nome. Temos também os cenários simples, que trazem riquezas para a histórias e não se sobrepõe sobre os personagens, outro fator muito importante também de suas obras é que elas sempre se reinventam, e trazem na maioria das vezes um tom crítico, muitas vezes implícito em uma piada aparentemente infantil sobre um fato ocorrido nos tempos modernos. Que nos leva a refletir de um ponto de vista sincero tal qual o de uma criança.

Mauricio traz em suas obras, características únicas e histórias muito presentes em nossas vidas que contam com situações do nosso cotidiano de forma divertida e de fácil compreensão. E todos esses fatores são essenciais e indispensáveis para o processo de alfabetização com qualidade.

Ziraldo Alves Pinto é um cartunista, chargista, pintor, dramaturgo, caricaturista, escritor, cronista, desenhista, humorista, colunista e jornalista brasileiro. É o criador de personagens famosos, como o Menino Maluquinho, e é, atualmente, um dos mais conhecidos e aclamados escritores infantis do Brasil.

> “O importante é motivar a criança para leitura, para a aventura de ler." (PINTO, 1993, 1995).”

Na citação de Ziraldo, nos faz refletir sobre a sua influência no processo de alfabetização, quando suas obras despertam o interesse da criança para a leitura, de forma que eles se sintam motivados a compreender e interpretar

aquela história. Além de uma grande influência para o gênero história em quadrinhos, Ziraldo é um dos autores responsáveis pelo referencial teórico deste trabalho, pois suas obras contam com características importantes para o processo de alfabetização na educação infantil.

Não teria como falar sobre o gênero história em quadrinhos, sem citar o Ziraldo que lançou a primeira revista em quadrinhos brasileira feita por um só autor, Turma do Pererê, que também foi a primeira história em quadrinhos a cores totalmente produzida no Brasil. Em 1980, lançou o livro "O Menino Maluquinho", seu maior sucesso editorial, o qual foi mais tarde adaptado na televisão e no cinema. E que atualmente, continua sendo uma das obras mais presentes para o público infantil.

Segundo o autor Roberto Elísio dos Santos, que é professor e especialista na área de quadrinhos, define histórias em quadrinhos como uma técnica divertida, além de uma atividade comercial que agrega diferentes atributos.

> “Além disso, a História em Quadrinhos, como veículo de comunicação, tem ainda. outras aplicações, seja como peça de marketing, seja como instrumento de transmissão de conhecimento e ferramenta pedagógica. (SANTOS, 2001, p 46).”

As histórias em quadrinhos é um material de apoio, que contribui na formação de novos leitores, e inseri a criança no contexto literário, didático e informativo, que possibilite a experiência de ter um contato mais próximo do seu universo.

Paulo Freire, um grande educador filosófico da educação, relata que “leitura de mundo” é o primeiro contato com os “textos” “palavras” e “letras”, existe um contexto de vivências que antecedem a leitura da escrita. Neste pensamento, observamos a contribuição dos quadrinhos para compreender melhor a ortografia.

Origem das HQ’s

Desde os tempos primórdios o ser humano busca aperfeiçoar a sua comunicação, os desenhos são uma das formas mais antigas de comunicação, na era pré-histórica, os então chamados “homens das cavernas” já se comunicavam através de pinturas rupestres, com desenhos de animais e

pessoas, que na maioria das vezes buscava passar uma mensagem, ou apenas de deixar registrado costumes da época.

A primeira versão das HQ's de acordo com o historiador Álvaro Moya, foi lançada em 1895, com a representação de desenhos e falas, pelo autor americano Richard Outcault, com a história do "Yellow Kid", desde então a repercussão e o sucesso dos quadrinhos foi aumentando, fazendo surgir diversos autores em todo o mundo. É importante ressaltar que poucas pessoas naquela época sabiam ler, por isso a comunicação visual foi fundamental para a boa repercussão do gênero.

Assim como o mundo está em constantes modificações, os quadrinhos também evoluíram muito com o passar dos anos, agregaram além de desenhos e falas, balões e onomatopeias, a fim de deixar a leitura cada vez mais atrativa.

De acordo com Wellington Srbek, no século XIX o público dos quadrinhos teve um aumento significativo entre as crianças, isso aumentou a popularidade dos quadrinhos em jornais, e motivou a ampliação da indústria de brinquedos. Hoje em dia as histórias em quadrinhos, estão em revistas, jornais e livros, e são uma grande ferramenta para a educação, principalmente no ciclo de alfabetização, já que sua principal característica se baseia em desenhos, o que facilita a interpretação da história, para as crianças que ainda não dominam a leitura.

A importância das HQ's e suas características no processo de alfabetização

Sabemos que o processo de alfabetização nos anos inicias não é uma tarefa fácil, e envolve diversas metodologias de ensino e também muita complexidade. Fazer uma criança aprender a ler e a escrever, não é a mesma coisa que torná-lo leitor, pois isto vai além da sua capacidade intelectual, e abrange diversos fatores como questões emocionais, sociais e até mesmo psicológicas.

De acordo com o exposto acima, consideramos que o gênero Histórias em quadrinhos é um grande aliado neste processo, pois conta com diversas características fundamentais e chamativas para a criança que está no ciclo inicial deste processo.

> “Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.” (FERREIRO, 1999, p.23)

De acordo com a autora, o processo de alfabetização nos anos iniciais é iniciado através do conhecimento prévio que eles trazem para a escola, como histórias de família, situações que viveram e principalmente o contato com a língua escrita desde pequenos através de bilhetes, cartas, livros, revistas etc. No entanto, este fato não pode ser considerado como uma regra para aqueles que não possuem, ou não tiveram a oportunidade de ter este contato em sua vida social, e necessitam da escola para se apropriar da língua escrita.

Diante desta questão, acreditamos que o gênero histórias em quadrinhos através de suas características, facilitam este processo de uma forma motivadora e interessante tanto para aqueles que sabem o significado e a importância da leitura e da escrita, como para aqueles que irão aprender. O gênero é considerado uma espécie de texto literário de entretenimento, que conta com a ajuda de imagens que facilitam a compreensão do leitor, e o faz compreender de fato o que está sendo dito. Através da visualização da reação dos personagens, a cada frase curta, que traz consigo pontos que dão entonação a cada fala, a criança constrói a capacidade de ler, interpretar e compreender através de histórias pequenas do que se trata aquele texto, e acabam se sentindo motivadas a continuarem lendo, até se tornarem verdadeiros leitores.

Percebemos que dentro das escolas o interesse pela leitura vai diminuindo conforme os alunos vão crescendo, muitos não se encantam com o mundo literário, as vezes por não saber ler, ou por não achar importante. Como toda ação tem uma reação esse desinteresse pelo mundo dos livros afeta outros espaços dentro da sociedade como as livrarias, que estão fechando cada vez mais lojas, além de aumentar os valores dos livros, consequências essas da “oferta e demanda”. Pensando nesse problema social, decidimos explorar a importância dos primeiros contatos com o mundo da leitura, escolhermos o gênero quadrinhos porque aborda diversas características atrativas de leitura como: Balões, desenhos, contexto, tirinhas entre outros. Tais aspectos literários, tem como objetivo facilitar a compreensão da leitura para quem estar ingressando nesse universo de histórias.

> “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. FREIRE (p. 11. 1988,).”

A forma com que compreendemos a palavra escrita, reflete em nossa realidade, conseguimos compreender melhor nosso meio ambiente, e nossas atitudes; sendo assim a forma que a palavra escrita é transmitida, pode despertar ou não o seu real objetivo.

> “A utilização dos quadrinhos pode ser de grande importância para iniciar a criança no caminho que leva à consolidação da prática e do prazer de ler. Azis Abrahão "considera que a História em Quadrinhos, denominada por ele literatura em quadrinhos, agrada as crianças, uma vez que atende a sua necessidade de crescimento mental" (SANTOS, p.47, 2001).”

Para uma criança a forma desta palavra escrita é que irá decidir se ela vai gostar ou não do livro, normalmente elas buscam livros com poucas palavras, que sejam criativos e principalmente muito ilustrados. Desta forma o gênero histórias em quadrinhos se torna um grande elemento para criar leitores críticos.

O interesse em descobrir os encantos que os quadrinhos despertam nas crianças e consequentemente acompanha seu crescimento, fazendo com que esse encanto permaneça até a fase adulta, foi o que nos motivou a estudar sobre o assunto. Além das suas características que contém inúmeras informações, que auxiliam na leitura.

Benefícios das HQ’s no ciclo de Alfabetização

O gênero textual história em quadrinhos traz importantes benefícios para as crianças nos anos iniciais, nessa fase do ciclo de alfabetização o aluno irá explorar a sua imaginação e a criatividade. Através deste gênero, conhecer os sinais de pontuação se torna algo mais fácil e se compreende o porquê da importância das pontuações corretas em cada frase, para dar ênfase ao que está sendo dito. A criança cria o interesse de ler por ser um gênero ilustrativo, a curiosidade das onomatopeias que estão escritos nos balões com as diversas formas de expressão faz com que eles se sintam motivados a não só ler, e sim interpretar e compreender. Deste modo Soares faz uma observação importante ao afirmar que:

> Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir um a tecnologia,

> a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade" (SOARES, 2010, p. 39).

A afirmação do autor, nos traz uma grande reflexão ao ressaltar os benefícios deste gênero textual, pois ele de fato é um grande facilitador no processo de alfabetização no ciclo inicial. Ele não traz somente a questão da escrita, mas principalmente da interpretação através da pontuação, e irá ensinar a criança a dar entonação nas suas falas também na linguagem oral. Quando pensamos nos benefícios deste gênero, podemos citar diversos exatamente no ciclo que realizamos esta pesquisa, que necessitam de elementos básicos como enredo, personagens, lugar e desfecho para o processo de ensino e aprendizagem com qualidade. Desta forma, os PCN de Língua Portuguesa afirmam que:

> "Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais - que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão." (PCN de Língua Portuguesa, 2001, p. 30)

Deste modo, é necessário que o cenário educacional compreenda a importância de fornecer a criança, métodos e recursos necessários para uma alfabetização de qualidade. E o gênero HQ pode ser considerado parte destes recursos, que devem ser utilizados nas unidades educacionais por fornecerem um leque de possibilidades e benefícios nesta fase tão importante para a sua formação intelectual e social.

Considerações Finais

A proposta da pesquisa constituiu em estudar os benefícios em torno da estrutura das histórias em quadrinho, na formação de leitores, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dos estudos feitos com base em autores e pesquisadores dos ramos das HQ's, conseguiu-se identificar como esse processo de leitura ocorre com mais interesse a partir das características deste gênero.

As ilustrações que dão vida a uma história em quadrinhos é um dos fatores mais importantes e atrativos para um leitor infantil, que estar aprendendo a ler, tornando a leitura muito mais agradável e fácil de entender. Esta sintonia de

ilustrações, palavras, balões e onomatopeias, fazem com que o leitor se prenda na história, e compreenda melhor cada expressão do personagem.

A partir destes fatos identificou-se que a leitura das ilustrações nas histórias em quadrinhos, é um dos primeiros contatos que as crianças têm com a leitura, antes mesmo de aprender a ler. As imagens e reações dos personagens, os formatos dos balões e dos textos, linguagem não verbal ou informal, familiarizam com o universo infantil, atraindo crianças para o mundo leitor.

Ao pretender responder tais questões como: Quais os benefícios do gênero história em quadrinhos? Como este gênero irá ajudar na formação do leitor? Por que a estrutura dos quadrinhos se torna atrativa para o leitor? A pesquisa concluiu que toda estrutura das histórias em quadrinhos contribui de forma significativa na formação de leitores no ciclo de alfabetização. Além de ajudar a entender a história, facilita a compreensão dos sinais de pontuação nos textos. A estrutura das falas dos personagens com pouco textos dentro dos balões, fazem com que não se torne uma leitura cansativa, pelo contrário, a leitura se torna prazerosa e aumenta a curiosidade das crianças a cada quadrinho em saber o final da história.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SANTOS, R.E. **Aplicações da história em quadrinhos.** Comunicação & Educação, n.22, p.46-51, 2001.

PINTO, Ziraldo Alves. **O menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 1993

PINTO, Ziraldo Alves. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

SOUSA, Mauricio de. **A história que não está no gibi**. Rio de janeiro: Primeira

Pessoa, 2017. FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **Com Todas as Letras**. São

Paulo: Cortez,1999,102p SOARES, M. **Letramento: Um tema e três gêneros**.

4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Ministério da Educação Fundamental. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos.** Editora: Brasiliense. 1994.

SRBEK, Wellington**. Um mundo em quadrinhos.** Marca de Fantasia. 2005

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE: UM COMPROMISSO COM O DIREITO À APRENDIZAGEM

PAULA REGINA NERI DE SOUZA[54]

RESUMO

A educação inclusiva vai além da simples inserção de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Ela implica na eliminação de barreiras que impedem a participação plena de todos os alunos, promovendo a equidade e o direito à aprendizagem. Este artigo discute a relação entre inclusão e equidade, os desafios enfrentados nas escolas, a importância da formação docente e as implicações dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os ODS 4 e 10. A reflexão baseia-se em vivências concretas e destaca a urgência de uma mudança de mentalidade e de práticas pedagógicas que garantam uma educação verdadeiramente inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido um tema amplamente debatido nas últimas décadas, especialmente a partir da perspectiva dos direitos humanos. A Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das

[54] Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (**2012**); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental l na EMEF Professor Henrique Mélega.

Pessoas com Deficiência (2006) reforçam a necessidade de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema educacional regular, promovendo uma aprendizagem significativa e respeitosa às diferenças.

INCLUSÃO E EQUIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A equidade na educação não significa tratar todos de forma igual, mas sim reconhecer as especificidades de cada estudante e oferecer os recursos necessários para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Segundo Mantoan (2006), a inclusão requer a reorganização da escola, das práticas pedagógicas e das atitudes dos educadores, para que a diversidade seja compreendida como valor e não como obstáculo.

Nesse sentido, a educação inclusiva propõe uma mudança paradigmática: é a escola que deve se adaptar ao estudante, e não o contrário. É inadmissível que ainda prevaleça, no discurso escolar, a ideia de que certos estudantes deveriam frequentar instituições segregadas, como as escolas especiais. Tal pensamento reforça o capacitismo e nega o direito à convivência, à aprendizagem e à cidadania plena.

OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) E A INCLUSÃO

Os ODS, propostos pela Agenda 2030 da ONU, oferecem uma perspectiva

global para o desenvolvimento sustentável. Entre os 17 objetivos, destacam-se:

ODS 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

ODS 10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, promovendo a inclusão social, econômica e política.

Ambos os objetivos reforçam o compromisso com a inclusão de pessoas com deficiência, considerando não apenas o acesso à escola, mas a qualidade e a pertinência das experiências educacionais oferecidas (UNESCO, 2017).

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÁTICA

A prática da inclusão ainda encontra obstáculos significativos, como a falta de formação específica para os professores, ausência de recursos pedagógicos acessíveis, infraestrutura inadequada e resistência por parte de alguns profissionais. Além disso, a lógica da normalização ainda está presente em muitas escolas, esperando que o estudante se enquadre em um modelo tradicional de ensino.

Um exemplo concreto foi o caso de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, apesar de estar matriculado na escola comum, não recebia o suporte adequado. A resistência em adaptar estratégias e a sugestão de que ele deveria ser encaminhado para uma escola especial demonstram como o

discurso inclusivo nem sempre se traduz em prática.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA MUDANÇA DE MENTALIDADE

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário investir em formação continuada, capacitando os profissionais da educação para lidar com a diversidade. Segundo Aranha (2001), a inclusão demanda conhecimento, sensibilidade e disposição para transformar a prática pedagógica.

Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, equipe gestora, profissionais de apoio e familiares é fundamental para o sucesso da inclusão. É preciso criar uma cultura escolar que valorize a diversidade, rompendo com a ideia de normalidade e abraçando o princípio de que todos têm direito à educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um direito inegociável. Ela não pode ser apenas um discurso presente nos documentos oficiais; precisa ser vivida no cotidiano escolar. Para isso, é necessário superar as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que ainda impedem a participação plena dos estudantes com deficiência.

É papel de todos os educadores refletir sobre sua prática, buscar novas formas

de ensinar e, sobretudo, acreditar na capacidade de aprendizagem de todos os estudantes. Como defende Vygotsky (1993), é na interação e no reconhecimento do outro que o conhecimento se constrói.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação especial: o desafio da inclusão escolar. São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2008.

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

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a realização do ODS 4. Paris: UNESCO, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

RAQUEL MOURA DA SILVA SANTOS

Resumo

O presente artigo aborda a intersecção entre neuropsicopedagogia e educação a distância, analisando os desafios e oportunidades que emergem neste contexto contemporâneo. A educação a distância (EaD) se torna cada vez mais relevante, especialmente com o avanço das tecnologias digitais, que possibilitam novas formas de ensinar e aprender. No entanto, essa modalidade enfrenta resistência cultural, desafios na formação docente e questões de infraestrutura tecnológica que podem limitar sua eficácia. A neuropsicopedagogia, por sua vez, oferece uma abordagem integrada que considera os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do aprendizado, essencial para a criação de ambientes educacionais inclusivos e adaptativos. O artigo também discute a importância de metodologias ativas e avaliações formativas como estratégias para engajar alunos e personalizar a experiência educacional. A reflexão sobre a prática docente e a aplicação de estudos de caso são fundamentais para aprimorar as abordagens pedagógicas na EaD, garantindo um ensino de qualidade que atenda às diversas necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, Educação a Distância, Metodologias Ativas, Formação Docente, Avaliação Formativa.

Introdução

A educação, enquanto processo contínuo de formação e desenvolvimento, atravessa momentos de transformação impulsionados por avanços tecnológicos, mudanças sociais e novos paradigmas pedagógicos. Neste cenário, a neuropsicopedagogia emerge como uma área fundamental que busca compreender os processos de aprendizagem a partir de uma perspectiva integrada que considera tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais e

sociais envolvidos na construção do conhecimento. Essa abordagem interdisciplinar é crucial para a identificação das diferentes formas de aprender e para a criação de ambientes educacionais que respeitem as particularidades de cada aluno, reconhecendo que o ato de aprender é único e multifacetado.

Com a ascensão da educação a distância (EaD), novos desafios e oportunidades se apresentam, levando educadores e instituições a reavaliarem suas práticas pedagógicas. A EaD se caracteriza pela utilização de tecnologias digitais para mediar o ensino e a aprendizagem, proporcionando flexibilidade e acessibilidade aos estudantes. Contudo, a implementação eficaz dessa modalidade exige um entendimento profundo dos processos neuropsicopedagógicos, visto que o ambiente virtual pode representar tanto um espaço de inclusão quanto de exclusão, dependendo de como os recursos e metodologias são empregados. A resistência cultural à EaD, frequentemente observada tanto por parte de educadores quanto de alunos, é um aspecto que não pode ser negligenciado, uma vez que influencia diretamente a aceitação e o engajamento dos envolvidos no processo educacional.

A formação contínua dos professores se torna, assim, um aspecto vital para o sucesso da educação a distância. O docente não deve ser apenas um transmissor de conhecimento, mas um mediador que utiliza as tecnologias disponíveis de forma estratégica e consciente, promovendo um ambiente de aprendizado ativo e colaborativo. Neste contexto, as metodologias ativas ganham destaque, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem e que as práticas pedagógicas se tornem mais dinâmicas e interativas. Além disso, a avaliação formativa se configura como uma ferramenta importante para monitorar o progresso dos alunos e adaptar as estratégias de ensino às suas necessidades, contribuindo para uma experiência educacional mais personalizada e significativa.

O panorama atual da educação a distância é ainda marcado pelas lições aprendidas durante a pandemia da COVID-19, que exigiu uma rápida adaptação das instituições de ensino e evidenciou tanto as potencialidades quanto as limitações dessa modalidade. Essa experiência trouxe à tona a importância de se investir em infraestrutura tecnológica, capacitação docente e desenvolvimento de conteúdos que sejam acessíveis e de qualidade, visando a equidade no acesso ao conhecimento. Nesse sentido, os estudos de caso se

tornam essenciais, pois oferecem uma visão aprofundada sobre as práticas educacionais em ambientes virtuais, permitindo a identificação de estratégias eficazes e de áreas que necessitam de aprimoramento.

Assim, a intersecção entre neuropsicopedagogia e educação a distância apresenta um campo fértil para a pesquisa e a prática pedagógica. O entendimento dos processos de aprendizagem, aliado ao uso consciente das tecnologias e à adoção de metodologias inovadoras, pode resultar em uma educação que não apenas se adapte às demandas contemporâneas, mas que também promova um aprendizado significativo e inclusivo. Neste contexto, a exploração dos desafios e oportunidades que surgem na educação a distância, bem como a busca por metodologias eficazes, constituem uma tarefa imprescindível para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas, com o objetivo de criar um futuro educacional que respeite e valorize a diversidade das experiências de aprendizagem.

Desafios e Oportunidades do Ensino a Distância

O ensino a distância (EaD) tem se tornado uma prática cada vez mais comum no cenário educacional contemporâneo, trazendo consigo uma gama de desafios e oportunidades que exigem uma análise crítica e fundamentada. Um dos principais desafios enfrentados por essa modalidade é a resistência cultural à mudança, que se reflete na percepção de que o ensino presencial é superior ao a distância (MORAN, 2021). Essa resistência pode ser observada tanto por parte de educadores quanto de estudantes, que muitas vezes se mostram céticos em relação à eficácia das abordagens pedagógicas mediadas por tecnologia. A formação docente, por sua vez, também representa um desafio significativo, visto que muitos educadores não possuem a preparação adequada para utilizar ferramentas digitais de forma eficaz, comprometendo a qualidade do ensino (VALENTE, 2020). Ademais, a falta de infraestrutura tecnológica em algumas regiões, especialmente em países em desenvolvimento, limita o acesso equitativo ao EaD, criando disparidades educacionais que precisam ser urgentemente abordadas (CAVALCANTI; CARVALHO, 2019).

Por outro lado, o EaD oferece inúmeras oportunidades que podem ser exploradas tanto por instituições de ensino quanto por alunos. A flexibilidade de

horários e a possibilidade de aprender a partir de qualquer local são aspectos altamente valorizados pelos estudantes, permitindo que conciliem os estudos com outras responsabilidades, como trabalho e família (ALMEIDA, 2022). Essa modalidade também possibilita a personalização do aprendizado, uma vez que os alunos podem avançar em seu próprio ritmo, o que pode resultar em uma experiência educacional mais satisfatória e produtiva (CARRILLO; ARAUJO, 2020). Além disso, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e tecnologias educacionais pode fomentar a interatividade e a colaboração entre os alunos, enriquecendo o processo de aprendizagem e desenvolvendo competências essenciais para o século XXI, como a autonomia e o trabalho em equipe (MORAN; LINS, 2018). A implementação de metodologias ativas no EaD tem se mostrado uma estratégia eficaz para engajar os alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos estudantes (FREITAS; MEDEIROS, 2020).

Ademais, a pandemia da COVID-19 acelerou a adoção do EaD, revelando não apenas as limitações dessa modalidade, mas também suas potencialidades. Durante esse período, muitas instituições se viram obrigadas a se adaptar rapidamente ao novo cenário, o que levou à inovação nas práticas pedagógicas e ao uso de novas tecnologias (SANTOS; OLIVEIRA, 2021). Essa experiência evidenciou que o EaD pode ser uma alternativa viável e eficaz para a continuidade da educação em tempos de crise, desde que sejam adotadas estratégias que considerem as especificidades dos alunos e as características do contexto educacional (LIMA, 2022). Contudo, para que essas oportunidades sejam plenamente realizadas, é fundamental que as políticas educacionais promovam investimentos em infraestrutura tecnológica, capacitação docente e desenvolvimento de conteúdos acessíveis e de qualidade, de modo a garantir uma educação a distância que realmente atenda às necessidades e expectativas dos estudantes (GOMES; SILVA, 2020). Nesse sentido, os desafios do ensino a distância não devem ser vistos apenas como obstáculos, mas também como oportunidades de transformação e melhoria da educação, levando em conta a diversidade de contextos e realidades enfrentados por educadores e alunos (ALVES, 2023).

Metodologias Eficazes em Ambientes Virtuais

As metodologias eficazes em ambientes virtuais têm se tornado um tema central na discussão sobre a qualidade da educação contemporânea, especialmente com o crescimento do ensino a distância e híbrido. A utilização de tecnologias digitais transformou a maneira como o ensino e a aprendizagem são realizados, demandando a adaptação de práticas pedagógicas tradicionais para contextos virtuais (MORAN, 2021). Nesse sentido, a implementação de metodologias ativas, que promovem o protagonismo do aluno e estimulam a participação ativa, emerge como uma estratégia promissora para engajar estudantes e fomentar a construção do conhecimento de forma colaborativa e significativa (FREITAS; MEDEIROS, 2020). Essas metodologias incluem práticas como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, que buscam romper com o modelo tradicional de transmissão de conhecimento, permitindo que os alunos sejam agentes ativos em seu processo de aprendizagem (CARRILLO; ARAUJO, 2020).

Além das metodologias ativas, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) representa uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional, proporcionando recursos que favorecem a interatividade e a colaboração entre os estudantes (VALENTE, 2020). Os AVAs permitem a criação de espaços onde os alunos podem acessar conteúdos, participar de fóruns de discussão, realizar atividades em grupo e receber feedback imediato dos educadores, o que é fundamental para a consolidação do aprendizado (GOMES; SILVA, 2020). Nesse contexto, o design instrucional se torna uma questão central, pois a forma como o conteúdo é organizado e apresentado pode influenciar significativamente a motivação e o desempenho dos alunos (LIMA, 2022). Portanto, um design instrucional bem planejado, que considere as características dos estudantes e as especificidades do ambiente virtual, é crucial para garantir a efetividade das metodologias aplicadas.

Ademais, a inclusão de tecnologias emergentes, como a realidade aumentada e a realidade virtual, tem se mostrado promissora na criação de experiências imersivas que potencializam o aprendizado em ambientes virtuais (CAVALCANTI; CARVALHO, 2019). Essas tecnologias permitem simulações e visualizações que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e atraente. Por exemplo, em cursos de medicina, a utilização de

simulações em realidade virtual pode proporcionar um treinamento prático mais seguro e acessível, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades essenciais antes de sua aplicação em situações reais (ALMEIDA, 2022). Assim, a combinação de metodologias ativas com o uso de tecnologias inovadoras representa uma tendência que pode transformar a educação em ambientes virtuais, oferecendo oportunidades únicas para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes.

A avaliação formativa também desempenha um papel importante na eficácia das metodologias em ambientes virtuais, pois possibilita um acompanhamento contínuo do progresso dos alunos, permitindo ajustes nas práticas pedagógicas conforme necessário (MORAN; LINS, 2018). Ao invés de se limitar a avaliações somativas, que ocorrem apenas ao final de um ciclo, a avaliação formativa oferece feedback constante, estimulando os alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado e a se desenvolverem de maneira autônoma. Isso se alinha com as propostas de educação centrada no aluno, que prioriza o processo de aprendizagem em detrimento da mera obtenção de notas (SANTOS; OLIVEIRA, 2021). Nesse contexto, ferramentas digitais de avaliação, como quizzes, fóruns de discussão e portfólios eletrônicos, podem ser utilizadas para engajar os alunos e tornar o processo avaliativo mais transparente e participativo.

Por fim, a formação continuada dos educadores é um elemento crucial para o sucesso das metodologias em ambientes virtuais (ALVES, 2023). Os professores precisam estar capacitados para utilizar as tecnologias de forma pedagógica, dominando as ferramentas e metodologias que podem ser aplicadas em ambientes virtuais. Investir na formação de educadores é fundamental para que eles possam desenvolver práticas inovadoras e adaptadas às necessidades de seus alunos, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo (CAVALCANTI; CARVALHO, 2019). Assim, ao integrar metodologias ativas, tecnologia, design instrucional adequado e avaliação formativa, é possível potencializar a eficácia do ensino em ambientes virtuais, criando uma educação que realmente prepare os alunos para os desafios do século XXI.

Estudos de Caso e Resultados

Os estudos de caso têm se destacado como uma metodologia de pesquisa amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, proporcionando uma compreensão aprofundada de fenômenos complexos em contextos específicos. Essa abordagem permite a investigação de situações reais, oferecendo um olhar detalhado sobre os processos e as dinâmicas que influenciam a realidade observada (YIN, 2016). A versatilidade dos estudos de caso os torna apropriados tanto para pesquisa qualitativa quanto quantitativa, facilitando a coleta de dados em ambientes naturais e a análise de contextos sociais, econômicos e culturais (BORGES; SILVEIRA, 2019). Além disso, a utilização de múltiplas fontes de evidência, como entrevistas, observações e documentos, enriquece a análise e proporciona uma triangulação que fortalece a validade dos resultados (DRAKEMO; BARBOSA, 2020).

A escolha do estudo de caso como método de pesquisa é frequentemente impulsionada pela necessidade de se examinar fenômenos que não podem ser facilmente isolados de suas circunstâncias contextuais. Essa característica é particularmente evidente em áreas como administração, psicologia e educação, onde os fatores que influenciam um fenômeno são intrinsecamente ligados ao ambiente em que ocorrem (ZAINAL, 2020). Por exemplo, em pesquisas sobre práticas gerenciais, o estudo de caso pode iluminar como as decisões são tomadas dentro de uma organização específica, considerando a cultura organizacional, as relações interpessoais e as dinâmicas de poder que operam nesse contexto (LIMA; FERRARI, 2021). Isso permite uma análise mais rica e contextualizada, que pode oferecer insights valiosos para teóricos e praticantes.

Os resultados obtidos através de estudos de caso frequentemente apresentam um caráter exploratório, revelando não apenas padrões e tendências, mas também nuances que podem ser ignoradas em abordagens mais quantitativas. Os achados podem incluir a identificação de novos fatores que influenciam o fenômeno estudado, assim como a geração de hipóteses que podem ser investigadas em estudos futuros (MERRIAM, 2014). Por exemplo, em um estudo de caso sobre a implementação de novas tecnologias em uma escola, os pesquisadores podem descobrir que o sucesso da adoção não depende apenas das ferramentas tecnológicas, mas também da formação dos professores e da cultura escolar que favorece a inovação (CAVALCANTI; CARVALHO, 2019). Assim, a metodologia de estudos de caso contribui para o desenvolvimento de

teorias e práticas, fornecendo um alicerce empírico que pode ser utilizado para fundamentar novas abordagens e políticas.

A interpretação dos resultados de um estudo de caso também exige uma análise crítica, considerando os limites e as especificidades do contexto em que a pesquisa foi realizada. Os resultados podem não ser generalizáveis para outras situações ou populações, mas podem oferecer lições valiosas que podem ser adaptadas e aplicadas em contextos semelhantes (BORGES; SILVEIRA, 2019). Essa flexibilidade da metodologia de estudo de caso é um de seus maiores trunfos, permitindo que os pesquisadores abordem questões complexas de maneira holística e integrada. É importante, portanto, que os pesquisadores sejam transparentes sobre as limitações de seus estudos e contextualizem suas conclusões de maneira que permita a outros pesquisadores e profissionais entenderem como os resultados podem ser utilizados em suas próprias práticas (MERRIAM, 2014).

Os estudos de caso também se beneficiam da aplicação de análises qualitativas rigorosas, que podem incluir a codificação de dados, a identificação de temas recorrentes e a construção de narrativas que ajudem a explicar os fenômenos observados (DRAKEMO; BARBOSA, 2020). Esses métodos analíticos podem iluminar relações causais e identificar padrões de comportamento que não seriam facilmente detectáveis através de métodos quantitativos. Além disso, a análise qualitativa permite uma imersão profunda nas experiências dos participantes, proporcionando uma compreensão mais rica das suas percepções e significados atribuídos aos eventos (ZAINAL, 2020). Essa profundidade de análise é particularmente valiosa em campos como a educação e a saúde, onde as experiências subjetivas e contextuais desempenham um papel crucial nos resultados e nas intervenções.

Em suma, os estudos de caso representam uma metodologia poderosa para a investigação de fenômenos complexos, oferecendo insights significativos que podem informar teorias, práticas e políticas em diversas áreas do conhecimento. A combinação de evidências qualitativas e quantitativas, aliada à análise crítica e ao contexto específico em que os dados são coletados, resulta em um conjunto de resultados que pode enriquecer a compreensão de questões contemporâneas. A reflexão sobre os limites e as potencialidades dos estudos de caso é fundamental para que os pesquisadores e profissionais utilizem essas

informações de maneira eficaz e ética, contribuindo para o avanço do conhecimento e a melhoria das práticas em suas respectivas áreas de atuação.

Considerações finais

As considerações finais em torno da intersecção entre neuropsicopedagogia e educação a distância revelam uma complexa tapeçaria de desafios, oportunidades e práticas inovadoras que se entrelaçam para moldar o futuro educacional. Em um contexto em que a educação a distância se consolidou como uma resposta necessária a diferentes circunstâncias, especialmente em tempos de crise como a pandemia da COVID-19, torna-se imperativo refletir sobre como essa modalidade pode ser potencializada por abordagens que considerem os aspectos neuropsicopedagógicos dos alunos. A compreensão de como os processos de aprendizagem ocorrem no cérebro, aliada a uma formação pedagógica sólida, pode transformar a experiência educacional, tornando-a mais inclusiva e eficaz. A neuropsicopedagogia enfatiza a importância de reconhecer a individualidade de cada estudante, seus ritmos de aprendizagem e suas necessidades específicas, promovendo um ambiente virtual que seja ao mesmo tempo desafiador e acolhedor.

Diante disso, os educadores enfrentam a responsabilidade de se apropriar das tecnologias disponíveis e utilizá-las de maneira estratégica, adotando metodologias ativas que estimulem o engajamento e a autonomia do aluno. Essa mudança de paradigma, que prioriza a construção do conhecimento de forma colaborativa, não é isenta de desafios. A resistência cultural, a falta de formação adequada e as desigualdades no acesso à tecnologia são barreiras que precisam ser enfrentadas com políticas educacionais robustas e investimentos em infraestrutura. As instituições de ensino devem também garantir que os docentes recebam formação continuada, capacitando-os a navegar nas nuances do ensino a distância e a integrar estratégias neuropsicopedagógicas em suas práticas.

A avaliação formativa se destaca como uma ferramenta crucial nesse cenário, permitindo que os educadores monitorem o progresso dos alunos de maneira contínua, ajustando suas abordagens conforme necessário. Essa prática não só oferece feedback valioso para os alunos, mas também promove uma cultura de

reflexão e autoavaliação que é fundamental para o desenvolvimento de competências no século XXI. Além disso, a inclusão de tecnologias emergentes, como realidade aumentada e virtual, abre novas perspectivas para criar experiências de aprendizagem imersivas que podem atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, enriquecendo o processo educacional.

Assim, ao analisar os estudos de caso e os resultados obtidos em diversas experiências educacionais, observa-se que a combinação de metodologias eficazes, tecnologia apropriada e uma compreensão profunda dos processos de aprendizagem pode levar a resultados significativos. Os estudos de caso não apenas iluminam práticas bem-sucedidas, mas também oferecem lições valiosas que podem ser adaptadas e aplicadas em contextos variados. A flexibilidade e a adaptabilidade que o ensino a distância oferece são características que podem ser exploradas para atender às demandas de um mundo em constante mudança.

Em suma, a integração da neuropsicopedagogia na educação a distância representa uma oportunidade ímpar de transformar a experiência educacional. O reconhecimento da diversidade das necessidades dos alunos, aliada a uma utilização consciente e inovadora das tecnologias disponíveis, pode resultar em uma educação mais equitativa e eficaz. É um caminho que requer comprometimento, reflexão e ação conjunta de todos os envolvidos no processo educativo, desde os formuladores de políticas até os educadores e alunos. A construção de um futuro educacional que valorize a individualidade e promova o aprendizado significativo é um desafio que, se enfrentado com seriedade e determinação, pode levar a uma verdadeira revolução na forma como aprendemos e ensinamos.

Referências

ALMEIDA, M. E. (2022). Educação e Tecnologia: Desafios e Oportunidades. São Paulo: Editora Moderna.

ALVES, R. S. (2023). Formação de Professores para a Educação a Distância. Rio de Janeiro: Editora FGV.

BORGES, F.; SILVEIRA, L. A. (2019). Metodologia de Pesquisa em Administração. São Paulo: Editora Atlas.

CARRILLO, C.; ARAUJO, M. (2020). Interatividade e Aprendizagem no Ensino a Distância. Curitiba: Editora PUC.

CAVALCANTI, D. A.; CARVALHO, A. (2019). Inclusão Digital e Ensino a Distância: Desafios e Perspectivas. Brasília: Editora UNB.

DRAKEMO, F.; BARBOSA, R. (2020). Pesquisa Qualitativa: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

FREITAS, M.; MEDEIROS, R. (2020). Metodologias Ativas no Ensino a Distância: Uma Abordagem Prática. São Paulo: Editora Atlas.

GOMES, L. R.; SILVA, J. P. (2020). Políticas Públicas para a Educação a Distância. Belo Horizonte: Editora UFMG.

LIMA, T. (2022). Design Instrucional em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Porto Alegre: Editora PUC-RS.

LIMA, T.; FERRARI, P. (2021). Estudos de Caso em Organizações: Teoria e Prática. Porto Alegre: Editora PUC-RS.

MERRIAM, S. B. (2014). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

MORAN, J. M. (2021). Educação a Distância: Um Caminho sem Volta. São Paulo: Editora Papirus.

MORAN, J. M.; LINS, M. (2018). Educação a Distância: Práticas e Desafios. São Paulo: Editora Summus.

SANTOS, R. J.; OLIVEIRA, A. P. (2021). Educação em Tempos de Pandemia: O Impacto do Ensino a Distância. São Paulo: Editora Senac.

VALENTE, J. A. (2020). Tecnologia e Educação: Caminhos para a Inovação. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

YIN, R. K. (2016). Case Study Research and Applications: Design and Methods. Thousand Oaks: SAGE Publications.

ZAINAL, Z. (2020). Case Study as a Research Method. Journal of Qualitative Research, v. 3, n. 1, p. 1-7.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EFETIVA

SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS

RESUMO

No tópico sobre estratégias de intervenção psicopedagógica, serão abordadas as diferentes abordagens e práticas adotadas pelos profissionais para lidar com as dificuldades de aprendizagem. A avaliação psicopedagógica emerge como um dos pilares fundamentais desse processo, permitindo a identificação precisa das necessidades individuais de cada aluno (João et al., 2023). Por meio de instrumentos e técnicas específicas, os psicopedagogos são capazes de compreender os diferentes aspectos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem e elaborar planos de intervenção adequados.

Palavras-chave: Intervenção psicopedagógica. Aprendizagem significativa. Dificuldades de aprendizagem. Bases teóricas. Desafios. Estratégias.

INTRODUÇÃO

A intervenção individualizada é outra estratégia central na atuação psicopedagógica, que visa oferecer suporte personalizado aos alunos, considerando suas características e demandas específicas (Masini, 2015). Essa abordagem permite uma abordagem mais direcionada e eficaz, promovendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para superar os obstáculos encontrados.

Além do trabalho direto com os alunos, os psicopedagogos também desempenham um papel importante na orientação familiar, fornecendo apoio e orientação aos pais e responsáveis no processo de compreensão e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de seus filhos (Bossa, 2020). A colaboração estreita entre a família e a escola é fundamental para garantir o sucesso das intervenções psicopedagógicas e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, a integração com a equipe escolar também é essencial para o sucesso das intervenções psicopedagógicas (García Sánchez, 2004). O trabalho em equipe permite uma abordagem multidisciplinar e colaborativa, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos e outros profissionais da educação na identificação e resolução das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, ao explorar as estratégias de intervenção psicopedagógica, busca-se não apenas apresentar as práticas adotadas pelos profissionais, mas também destacar a importância da abordagem personalizada, da colaboração interdisciplinar e do envolvimento da família no processo de superação das dificuldades de aprendizagem. Essas estratégias, quando implementadas de forma integrada e eficaz, têm o potencial de promover o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos, contribuindo para sua trajetória educacional e pessoal.

FATORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:

No tópico sobre os fatores que influenciam a aprendizagem significativa, destaca-se a relevância desse processo para o desenvolvimento integral dos alunos. A aprendizagem significativa vai além da simples memorização de informações, envolvendo a construção ativa de conhecimento com base em experiências prévias e sua aplicação em contextos relevantes (Martins et al., 2023). Nesse sentido, diversos fatores desempenham um papel fundamental na promoção desse tipo de aprendizagem.

A motivação é um dos principais fatores que influenciam a aprendizagem significativa, pois alunos motivados tendem a se envolver mais ativamente no processo de aprendizagem, buscando compreender e aplicar os conteúdos de forma mais profunda e significativa (Masini, 2015). O interesse dos alunos pelo tema também desempenha um papel crucial, pois quando estão interessados no assunto, eles tendem a dedicar mais esforço e atenção ao aprendizado, o que favorece a construção de significados e a retenção de informações (Bossa, 2020).

Além disso, o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos também influencia significativamente sua aprendizagem. As experiências vivenciadas fora da escola, as interações sociais e as práticas culturais exercem impacto na forma como os alunos compreendem e atribuem significado aos conteúdos escolares (García Sánchez, 2004). Portanto, é importante que os educadores considerem esses aspectos ao planejar e desenvolver atividades de ensino.

As características individuais dos alunos também são determinantes na aprendizagem significativa. Cada aluno possui habilidades, interesses e estilos de aprendizagem únicos, que influenciam a maneira como ele assimila e processa as informações (Martins et al., 2023). Portanto, é essencial que os educadores adotem abordagens diferenciadas e personalizadas de ensino, levando em conta as necessidades e preferências individuais de cada aluno.

Ao explorar os fatores que influenciam a aprendizagem significativa, busca-se não apenas compreender os elementos que favorecem esse tipo de aprendizagem, mas também destacar a importância de considerar a motivação, o interesse, o contexto sociocultural e as características individuais dos alunos no planejamento e na execução das práticas pedagógicas. Essa abordagem holística e centrada no aluno é essencial para promover uma educação de qualidade e para garantir que todos os alunos possam alcançar seu pleno potencial.

IMPACTO DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:

No tocante ao impacto da intervenção psicopedagógica na promoção da aprendizagem significativa, destaca-se a relevância dessas estratégias para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos. A intervenção psicopedagógica visa identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem de forma individualizada e contextualizada, buscando promover uma aprendizagem mais significativa e eficaz (João et al., 2023).

Estudos de caso e pesquisas empíricas têm demonstrado consistentemente os benefícios da intervenção psicopedagógica na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Por meio de avaliações psicopedagógicas abrangentes, os profissionais conseguem identificar as dificuldades específicas de cada aluno e desenvolver estratégias de intervenção adequadas para superá-las (Masini, 2015). Essas intervenções incluem atividades personalizadas, adaptações curriculares e orientação individualizada, que visam estimular a aprendizagem significativa e promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos.

Além dos ganhos acadêmicos, a intervenção psicopedagógica também tem um impacto positivo na autoestima e no bem-estar dos alunos. Ao receberem suporte e orientação para lidar com suas dificuldades de aprendizagem, os alunos se sentem mais confiantes e motivados para enfrentar os desafios escolares (Bossa, 2020). A construção de uma relação de confiança e apoio mútuo entre o psicopedagogo e o aluno contribui para o fortalecimento da autoimagem e para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à escola e ao processo de aprendizagem.

Além disso, a intervenção psicopedagógica pode promover uma maior autonomia e autorregulação dos alunos em relação aos seus próprios processos de aprendizagem. Ao compreenderem melhor suas dificuldades e estratégias de superação, os alunos tornam-se mais conscientes de suas habilidades e limitações, o que os capacita a buscar soluções e recursos para enfrentar os desafios acadêmicos de forma mais eficaz (García Sánchez, 2004).

Diante disso, é evidente o impacto positivo que a intervenção psicopedagógica pode ter na promoção da aprendizagem significativa dos alunos. Ao adotar uma abordagem personalizada e centrada no aluno, os psicopedagogos são capazes de identificar e atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma aprendizagem mais significativa, autônoma e gratificante. Essa abordagem holística e inclusiva é essencial para garantir que todos os alunos possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

CONCLUSÃO

Por fim, ao analisar o impacto da intervenção psicopedagógica na promoção da aprendizagem significativa, evidenciamos os benefícios dessa abordagem para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos. Estudos de caso e pesquisas empíricas demonstraram os efeitos positivos da intervenção psicopedagógica na melhoria do desempenho acadêmico, autoestima e bem-estar dos alunos (García Sánchez, 2004).

Diante do exposto, é evidente que a psicopedagogia desempenha um papel fundamental na promoção de uma aprendizagem significativa e na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Investir em uma abordagem psicopedagógica centrada no aluno e em suas necessidades individuais é essencial para garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Assim, cabe aos profissionais da área, educadores, famílias e instituições de ensino trabalharem em conjunto para criar ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade, promovam a inclusão e estimulem o desenvolvimento pleno de cada aluno.

REFERÊNCIAS

João, E. L. M., Gomes, J. M. C., Castro, L. O., & Yazawa, M. H. M. (2023). Intervenção Psicopedagógica Na Escola. Clube de Autores.

Masini, E. F. S. (2015). O psicopedagogo na escola. Cortez Editora.

Bossa, N. (2020). A Psicopedagogia no Brasil. Wak.

García Sánchez, J.-N. (2004). Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica. Penso.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

TATIANE DE BRITO CELESTINO

RESUMO: Este artigo aborda a importância da participação da família no processo de inclusão escolar, destacando seu papel fundamental na promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas. A inclusão escolar é compreendida como uma prática que vai além da integração física, exigindo a valorização das diferenças e a construção de ambientes educativos acolhedores. O texto analisa o conceito de inclusão, a função edu cativa da família, os desafios enfrentados na parceria entre escola e responsáveis e apresenta estratégias que fortalecem essa relação. Com base em autores como Mantoan (2003), Vygotsky (1997), Paro (200) e Bronfenbrenner (1996), conclui-se que a efetivação da inclusão depende da colaboração entre todos os agentes educacionais, sendo a família uma aliada indispensável para a transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Palavras-chave: Educação. Escola. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa um avanço significativo nas políticas educacionais contemporâneas, refletindo um compromisso com os direitos humanos, a equidade e o respeito à diversidade. Mais do que garantir o acesso físico à escola, a inclusão pressupõe a oferta de condições reais para que todos os estudantes — especialmente aqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas — participem ativamente das atividades escolares, aprendam e se desenvolvam em igualdade de oportunidades. Neste cenário, a escola tem um papel fundamental, mas não atua sozinha: a participação da

família é essencial para a consolidação de práticas inclusivas.

A família é a primeira instância de socialização da criança e exerce profunda influência sobre sua formação emocional, cognitiva e social. Quando a escola e a família estabelecem uma relação de parceria, baseada no diálogo, no respeito mútuo e na corresponsabilidade, criam-se bases sólidas para o desenvolvimento pleno do aluno. Isso é ainda mais evidente no contexto da inclusão, onde a compreensão das necessidades específicas de cada criança exige uma colaboração constante entre professores, equipe pedagógica e os responsáveis.

Além disso, o envolvimento da família contribui para a criação de estratégias personalizadas de ensino, para a construção de uma autoestima positiva no aluno e para a superação de barreiras atitudinais e sociais que muitas vezes dificultam a aprendizagem. No entanto, ainda existem desafios que limitam essa parceria, como a falta de informação, o preconceito, as dificuldades de comunicação com a escola e as condições socioeconômicas das famílias.

Diante disso, este artigo propõe uma reflexão sobre o papel da família na inclusão escolar, destacando sua importância, os obstáculos enfrentados e as práticas que favorecem um trabalho conjunto efetivo. Entender essa dinâmica é essencial para fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, promovendo uma educação mais humana, participativa e inclusiva.

CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um princípio que visa garantir o direito de todos os alunos à educação, respeitando suas diferenças e assegurando a participação plena no ambiente escolar. Ela rompe com a lógica excludente das práticas segregadoras que, historicamente, marginalizaram estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, promovendo, em seu lugar, uma escola acolhedora e comprometida com a diversidade.

Segundo Mantoan (2006), “a inclusão não é apenas uma forma de inserir

alunos com deficiência no ensino regular, mas uma mudança profunda na cultura escolar, que passa a valorizar as diferenças como parte da aprendizagem". Nesse sentido, a inclusão vai além da presença física do aluno na sala de aula: ela envolve a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais, promovendo um currículo flexível, acessível e adaptado às diferentes formas de aprender.

A legislação brasileira reforça esse compromisso por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece, em seu Art. 27, que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida". Complementando essa diretriz, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que todos os alunos devem ter acesso a uma educação de qualidade, no mesmo espaço escolar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou sensoriais.

Vygotsky (1997), ao tratar da aprendizagem e do desenvolvimento humano, defende que a interação social é fundamental para o progresso cognitivo, especialmente para os alunos com deficiência. Para o autor, "é na relação com o outro que o indivíduo potencializa suas capacidades", o que reforça a importância de contextos escolares colaborativos e inclusivos.

Portanto, a inclusão escolar não se limita a integrar alunos em salas comuns, mas exige uma reestruturação profunda das práticas educacionais, curriculares e institucionais. É nesse contexto que o papel da família se torna ainda mais relevante, como agente de apoio e parceria para o sucesso da inclusão.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

A família exerce um papel fundamental no processo educativo das crianças, sendo a primeira instância de socialização e formação de valores. Desde os primeiros anos de vida, o ambiente familiar influencia diretamente no

desenvolvimento emocional, cognitivo e comportamental do indivíduo, sendo a base para a construção da identidade, da autonomia e da autoestima. Quando se trata do processo escolar, a presença ativa da família pode significar maior engajamento dos alunos, melhor desempenho acadêmico e menor evasão.

Segundo Bronfenbrenner (1996), no modelo ecológico do desenvolvimento humano, a família está inserida no microssistema, sendo um dos contextos mais imediatos e significativos na vida da criança. O autor destaca que as interações entre os diferentes sistemas – como escola e família – influenciam diretamente o desenvolvimento do indivíduo. Assim, quanto mais positiva for essa interação, maiores serão as possibilidades de crescimento integral do aluno.

A parceria entre escola e família é considerada essencial para o sucesso do processo educativo. De acordo com Paro (2000), “a participação dos pais na vida escolar dos filhos é condição indispensável para a democratização da escola e para a efetivação de uma educação de qualidade”. Essa participação pode ocorrer de diversas formas: acompanhando o desempenho escolar, comparecendo a reuniões, colaborando com os professores e participando das decisões pedagógicas.

No contexto da inclusão, esse envolvimento torna-se ainda mais importante. Alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas podem demandar adaptações e estratégias diferenciadas, que só são eficazes quando há comunicação clara e colaboração entre família e escola. Mantoan (2003) reforça essa ideia ao afirmar que “a família, ao conhecer melhor as potencialidades e necessidades da criança, torna-se uma aliada indispensável na construção de práticas pedagógicas inclusivas”.

Portanto, o papel da família na educação vai além da responsabilidade legal ou moral: trata-se de uma parceria estratégica que fortalece o processo de ensino-aprendizagem, contribui para o bem-estar do aluno e reforça os princípios de uma escola verdadeiramente inclusiva.

FAMÍLIA E INCLUSÃO ESCOLAR

No contexto da inclusão escolar, a participação da família adquire uma dimensão ainda mais relevante, pois sua atuação pode ser decisiva na promoção de práticas pedagógicas adequadas às necessidades específicas de cada aluno. A presença e o apoio familiar influenciam diretamente o processo de adaptação da criança à escola, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima, confiança e participação no ambiente educacional.

A família, ao conhecer profundamente as características, os desafios e as potencialidades de seus filhos, pode oferecer informações valiosas aos educadores, colaborando com a elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas e eficazes. Conforme destaca Oliveira (2011), “o envolvimento da família é condição essencial para o êxito da inclusão, pois é ela quem detém o maior conhecimento sobre o cotidiano e as particularidades da criança com deficiência”. Essa parceria favorece a construção de uma prática educativa mais sensível, que respeita as especificidades de cada estudante.

Além disso, o diálogo constante entre pais, professores e equipe pedagógica fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade, criando um ambiente de confiança e corresponsabilidade. A comunicação aberta permite a identificação precoce de dificuldades, o acompanhamento do desenvolvimento da criança e a superação de barreiras que poderiam comprometer sua trajetória escolar.

De acordo com Mantoan (2003), “a inclusão exige que todos os envolvidos no processo educativo, incluindo a família, estejam comprometidos com a transformação da escola em um espaço de convivência com a diferença”. Esse compromisso vai além da simples presença dos pais em reuniões: envolve engajamento ativo, busca por conhecimento e defesa dos direitos da criança à educação plena.

No entanto, nem todas as famílias se sentem preparadas ou informadas sobre como atuar nesse processo. Muitas vezes, enfrentam sentimentos de medo, insegurança e até culpa. Por isso, é fundamental que as escolas também

desempenhem um papel acolhedor e orientador, oferecendo espaços de escuta, formação e apoio emocional aos familiares.

Assim, a inclusão escolar se fortalece quando a escola reconhece a família como parceira estratégica e constrói, com ela, um projeto educativo baseado na colaboração, no respeito mútuo e na valorização da diversidade.

DESAFIOS E BARREIRAS NA RELAÇÃO PARCERIA E ESCOLA

Embora seja amplamente reconhecida a importância da parceria entre família e escola para a efetivação da inclusão escolar, diversos desafios ainda dificultam a construção de uma relação colaborativa e eficaz. Entre os principais obstáculos estão a falta de informação e preparo das famílias, a resistência de profissionais da educação frente à diversidade, além de fatores sociais e econômicos que limitam a participação ativa dos responsáveis no cotidiano escolar.

Muitas famílias de crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas enfrentam sentimento de insegurança, medo e frustração, especialmente quando não recebem apoio adequado por parte da escola. De acordo com Oliveira (2011), “os pais muitas vezes se sentem sozinhos na luta pelos direitos de seus filhos, enfrentando barreiras não apenas físicas, mas principalmente atitudinais dentro do espaço escolar”. A ausência de acolhimento e escuta por parte da instituição pode gerar desmotivação e afastamento dos familiares.

Além disso, a própria escola, por vezes, não está suficientemente preparada para estabelecer um diálogo aberto e empático com as famílias. Falta formação continuada para professores e gestores sobre a importância da inclusão e sobre como envolver os respon sáveis no processo educativo. Como afirma Mantoan (2006), “a resistência à inclusão ainda está presente em muitas instituições, não apenas por falta de recursos, mas, sobretudo, pela permanência de uma cultura escolar excludente”.

Outro fator relevante é a desigualdade socioeconômica, que pode limitar o acesso das famílias a informações, recursos e até mesmo ao tempo necessário para participar da vida escolar dos filhos. Famílias em situação de vulnerabilidade enfrentam dificuldades adicionais, como o excesso de trabalho, a falta de transporte ou a baixa escolarização, o que pode dificultar sua atuação no processo educativo. Paro (2000) ressalta que “a democratização da escola só será efetiva quando ela reconhecer e valorizar os diferentes contextos familiares, sem esperar uma participação padronizada dos pais”.

Por fim, é preciso considerar que o preconceito e a desinformação ainda são barreiras importantes. Quando a escola não combate atitudes discriminatórias e não promove uma cultura de respeito à diversidade, tanto alunos quanto suas famílias acabam sendo excluídos de forma sutil, porém profunda.

Portanto, superar esses desafios exige um esforço conjunto da escola, da comunidade e do poder público, com investimentos em formação docente, políticas de apoio às famílias e ações que promovam o diálogo, a escuta e o respeito mútuo. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, em que todos tenham voz, vez e pertencimento.

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO COM PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

Para que a inclusão escolar seja efetiva, é fundamental que a escola adote práticas pedagógicas que valorizem e promovam a participação da família como agente ativo no processo educativo. A construção de uma cultura escolar inclusiva requer estratégias que fortaleçam o vínculo entre escola e responsáveis, criando oportunidades reais de colaboração, escuta e troca de saberes

Uma das práticas mais eficazes é a promoção de espaços de diálogo contínuo entre escola e família, como reuniões participativas, rodas de conversa e fóruns comunitários. Esses momentos permitem que as famílias expressem suas expectativas, compartilhem experiências e se sintam acolhidas no ambiente

escolar. De acordo com Carvalho (2004), “o sucesso da inclusão depende de um trabalho coletivo, em que a escola reconhece o saber da família e a envolve em todas as etapas do processo educativo”.

Outra estratégia importante é a oferta de formação e orientação para os familiares, abordando temas como direitos educacionais, acessibilidade, desenvolvimento infantil e estratégias de apoio à aprendizagem. Ao empoderar os pais com conhecimento, a escola fortalece sua autonomia e capacidade de atuação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reconhece a importância de envolver as famílias como parceiras no planejamento pedagógico, promovendo ações formativas que estimulem seu engajamento consciente e informado.

Projetos pedagógicos que envolvem a comunidade, como feiras culturais, oficinas, grupos de apoio e atividades extracurriculares, também se mostram eficazes para integrar a família ao cotidiano escolar. Essas iniciativas reforçam o sentimento de pertencimento e estimulam a construção de uma rede de apoio mútua entre famílias, professores e alunos. Segundo Vygotsky (1997), a aprendizagem é potencializada por meio da interação social, o que inclui não apenas os pares na sala de aula, mas também a mediação com adultos significativos, como pais e educadores.

Além disso, práticas de escuta ativa e atendimento individualizado às famílias de alunos com deficiência são essenciais. Cada contexto familiar é único, e reconhecer essas especificidades permite à escola oferecer respostas mais sensíveis e humanizadas. Mantoan (2006) reforça que “não existe inclusão sem diálogo, sem a construção conjunta de estratégias que respeitem as diferenças e reconheçam as contribuições que cada sujeito pode oferecer”.

Portanto, investir em boas práticas de inclusão com participação familiar não é apenas um diferencial, mas uma necessidade. A escola que se abre para a diversidade e constrói pontes com as famílias está mais preparada para garantir uma educação que acolhe, respeita e transforma.

O PAPEL DA ESCOLA NO FORTALECIMENTO DA PARCERIA COM A FAMÍLIA

Para que a inclusão escolar se concretize de forma eficaz, é imprescindível que a escola adote uma postura proativa na construção de vínculos com as famílias, especialmente daqueles cujos filhos apresentam necessidades educacionais específicas. A instituição escolar não pode apenas esperar a participação dos pais, mas deve criar condições que favoreçam e incentivem sua presença, seu engajamento e sua corresponsabilidade no processo educativo.

Uma escola verdadeiramente inclusiva compreende que o envolvimento da família não é um evento pontual, mas uma relação contínua, baseada na escuta, no respeito e no reconhecimento da diversidade de contextos sociais e culturais. Conforme afirma Nóvoa (1992), “as escolas devem ser lugares de aprendizagem também para os professores, pais e comunidade, num processo de formação mútua e permanente”. Isso implica repensar práticas burocráticas e verticais, substituindo-as por estratégias democráticas de diálogo e cooperação.

Entre as ações que podem ser adotadas estão a flexibilização dos horários de reuniões, o uso de diferentes meios de comunicação com os pais, o acolhimento respeitoso das diferenças familiares e o investimento na formação de professores para o trabalho com as famílias. Segundo Libâneo (2004), “a construção de uma escola participativa exige que os educadores desenvolvam competências para dialogar com os diversos segmentos da comunidade escolar, valorizando seus saberes e experiências”.

Além disso, a escola deve atuar como mediadora entre as famílias e os serviços de apoio — como atendimento educacional especializado, serviços de saúde, assistência social — garantindo que os direitos dos alunos sejam efetivados de forma integrada. Essa mediação fortalece a confiança dos pais na escola e amplia as redes de suporte ao desenvolvimento da criança.

Em suma, cabe à escola não apenas receber as famílias, mas envolvê-las de forma ativa e significativa, reconhecendo nelas uma força propulsora para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, colaborativa e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola inclusiva exige mais do que adaptações físicas e curriculares; requer uma mudança profunda na cultura institucional e nas relações que se estabelecem entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, a participação da família assume um papel central, pois é na parceria entre escola e responsáveis que se encontra o alicerce para um ensino verdadeiramente acolhedor, equitativo e transformador.

Como discutido ao longo deste artigo, o envolvimento familiar contribui significativamente para o desenvolvimento integral do aluno, especialmente daqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas. A família traz consigo saberes, vivências e percepções fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais humanas e personalizadas. No entanto, ainda persistem desafios importantes, como a falta de diálogo, a ausência de políticas de apoio às famílias e a permanência de barreiras atitudinais que dificultam essa colaboração.

Diante disso, é fundamental que as escolas se comprometam com a valorização da diversidade e promovam estratégias que fortaleçam os vínculos com as famílias. Investir em escuta, formação, acolhimento e participação é um caminho possível e necessário para garantir que todos os alunos, sem exceção, tenham acesso a uma educação de qualidade e a um ambiente escolar onde possam aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

A inclusão escolar é uma responsabilidade coletiva, e sua efetivação depende do engajamento de toda a comunidade educativa — gestores, professores, alunos e, especialmente, das famílias. Quando essa parceria é fortalecida, a escola se transforma em um espaço de respeito, empatia e justiça social, onde a diferença é vista não como obstáculo, mas como potência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com**

Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 07 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: [data de acesso].

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: o paradigma do século XXI.** Revista Pátio – Educação Inclusiva, Porto Alegre, v. 8, n. 29, p. 6–9, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: em construção**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Família e escola: uma parceria necessária.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). Família e escola: trajetórias para uma educação compartilhada. São Paulo: Loyola, 2011. p. 25–40.

PARO, Vitor Henrique**. A gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO AFETA A VIDA DAS PESSOAS

RENATA ALVES DA SILVA

Resumo

O homem, como ser social, quando chega na escola e durante o período que nela permanece, influencia e é influenciado. Na escola não estão em jogo somente os saberes ministrados pelos professores em forma de conteúdo, seja de português, matemática, ciências, e os saberes sociais e morais, oferecidos por esta, como o respeito às autoridades, às regras de convívio e o respeito pelas diferenças. Além desses, há os saberes que os alunos trazem de fora da escola. Desta forma, eles transformam e são transformados constantemente.

Palavras-chave: Escolarização; Saberes; Transformação.

1. Organização do trabalho

Tema: Se a escola afetou e como afetou a vida da pessoa?

1.1 Escolha dos entrevistados

Para responder à questão formulada no tema, selecionamos três gerações de uma mesma família seguindo os seguintes critérios:

- Três mulheres
- Diferença de idade entre as gerações parecidas, média de 26 anos
- Estudaram/estudam em escola pública
- Estudaram/estudam em cidades diferentes

1.2 Perfil das entrevistadas

Mãe – Maria (nome fictício), 61 anos, casada, carioca, dona de casa, concluiu o ensino médio, estudou em Queimados, RJ.

Filha – Mônica (nome fictício), 37 anos, casada, carioca, missionária, ensino superior completo em Teologia, estudou na zona oeste, São Paulo, SP.

Neta – Milena (nome fictício), 8 anos, paulistana, estudante, 3º ano do Ensino Fundamental I, estuda em São Caetano, SP.

As entrevistas foram realizadas separadamente.

A primeira entrevista foi feita com a filha, Mônica, na cozinha da casa da mãe. Foi conversado o propósito da entrevista e avisado que seria gravado, o que foi aceito tranquilamente. No momento da entrevista estava presente somente a entrevistadora e a entrevistada, Mônica fazia o café da tarde enquanto falava. A entrevista ocorreu tranquilamente, sendo interrompida somente uma vez, na hora em que o pai da entrevistada chegou do trabalho e começou a contar o que tinha acontecido com ele, ambas pararam de falar, a filha avisou sobre a entrevista e que estava sendo gravada, ele se retirou e a conversa continuou. Mônica respondeu todas as questões, explicou algumas coisas mais do que outras, em geral, foi bem objetiva.

A entrevista com a mãe, Maria, foi a segunda. Realizada no dia posterior no mesmo local da primeira, cozinha da casa. Sentou-se e contou várias histórias conforme a entrevistadora ia perguntando. Sentiu-se bem à vontade ao falar e ao responder as questões. Não houve interrupções e as respostas eram mais longas, geralmente histórias.

A terceira entrevista foi realizada com a neta, Milena. Essa foi a mais difícil, pois a criança era tímida. A intenção era conversar com Milena sem ela saber exatamente que estava sendo gravada e que era uma entrevista, mas Mônica, quando a menina chegou, já lhe avisou que seria a próxima a ser entrevistada. Milena travou, não falava mais nada. Somente foi possível realizar a entrevista dois dias depois, com a ajuda da mãe que foi fazendo as perguntas a Milena com a supervisão da entrevistadora. Ela respondeu todas as questões tranquilamente, mas sem explicar muito, mais objetiva.

1.3 Roteiro para entrevista

Geral

1- Você lembra como era fisicamente a(s) escola(s) que você estudou? E o clima, como era? (Ex.: agradável, opressor...)

2- Você teve algum(a) professor(a) que marcou seus anos na escola?

3- Quais eram as aulas, atividades, que mais despertavam seu interesse? E como eram essas aulas?

4- Quais foram as principais dificuldades enfrentadas na escola?

5- Que tipo de aluno você era? (Ex.: estudioso, bagunceiro, participativo, esforçado...)

6- Tinha bons rendimentos nas avaliações?
7- Gostava de ir à escola? O que mais gostava na escola? O que não gostava?
8- Como avalia a qualidade da escola que frequentou?
9- Seus pais cobravam um bom rendimento escolar?
10- E profissionalmente, ter se formado na escola era garantia de uma boa colocação no mercado de trabalho?
11- O que você acha que aprendeu na escola que não aprenderia fora dela?
12- O que você aprendeu mostrou-se aplicável à vida?

Língua portuguesa

1- Você lembra como eram as aulas de língua portuguesa? Metodologia, materiais utilizados?
2- Havia professores diferentes para gramática e literatura?
3- Como eram as aulas de literatura? E as de gramática?
4- Essas aulas ajudavam de alguma forma sua rotina escolar e pessoal?
5- Essas aulas influenciaram em alguma medida sua vida pós escola?

2. Objetivo

Entre os objetivos da entrevista, dois não foram atingidos como o esperado.

O primeiro diz respeito a um item dos critérios de seleção: todas estudaram/estudam em escola pública. Maria estudou em escola pública no Ensino Fundamental, mas no Ensino Fundamental II estudou em uma escola particular (a patroa da mãe pagou para ela e para os irmãos) e durante a entrevista ficou evidente que essa época foi a que mais marcou a vida escolar dela. O período do Ensino Fundamental I não foi o mais importante para ela e nem o que gerou mais histórias. Essa ocorrência não prejudicou a entrevista, visto que muitas coisas interessantes fluíram das narrativas da escola particular, inclusive coisas em comum com a filha.

A intenção também era direcionar parte da entrevista para o ensino de Língua Portuguesa, mas as perguntas não foram recebidas com entusiasmo por parte das duas primeiras entrevistadas, fato que nos levou a não insistir. Acabamos focando no primeiro conjunto para realizar as perguntas e a análise.

3. Introdução

Se a escola afetou e como afetou a vida da pessoa?

A experiência escolar é algo que marca um sujeito de uma forma ou de outra, seja positivamente, seja negativamente. No seguinte trabalho foram entrevistadas três pessoas da mesma família, todas do sexo feminino, que demonstram ter tido, ou ainda tendo no caso da neta, um bom relacionamento com o processo de escolarização. Poderíamos dizer que estamos diante de três casos de sucesso escolar.

Na análise das três entrevistas percebe-se que as entrevistadas se adaptaram sem grandes problemas à cultura escolar devido a um histórico familiar, que valoriza a escola como ambiente de crescimento pessoal e intelectual, um contexto social favorável e escolas com uma dinâmica interna que as recepcionaram de modo atrativo.

Os primeiros contatos da criança com o mundo escolar são essenciais para a continuidade do processo de aquisição e construção dos conhecimentos humanos guardados e transmitidos de geração para geração. Vide os casos relatados no trabalho da pesquisadora Maria Helena de Souza Patto, no qual o fracasso escolar da maioria das crianças pesquisadas foi influenciado diretamente pelos primeiros contatos que essas crianças tiveram com a escola. Contatos esses que foram cheios de hostilidade, preconceitos e pedagogia falha. Por tanto, fracasso e sucesso escolar estão intrinsicamente ligados a um complexo conjunto de fatos pessoais, sociais e culturais.

4. Entrevista Maria - Mãe

A entrevistada Maria estudou em escola pública e privada. Tendo cursado o primário em escola pública e o ginásio e ensino médio em escola particular. Quando indagada sobre a mudança do público para o privado, a entrevistada responde que é porque não havia muitas escolas públicas de qualidade na época e que a patroa de sua mãe se prestou a pagar o seu ensino e os dos irmãos.

Perguntada sobre as estruturas físicas das escolas, Maria respondeu que todas as escolas que estudara eram “super, hiper, bem estruturadas” e que gostou de todas as escolas em que estudou. Uma observação importante a se fazer nesse ponto, é pensar o porquê da entrevistada perceber, ou achar, que não havia muita opção de escolas públicas de qualidade. Na verdade, não havia

no geral muitas escolas públicas na época, sejam boas ou ruins, que oferecessem o ginásio e o ensino médio, já que o ensino obrigatório na época só abrangia o ensino fundamental de quatro anos. Para continuar estudando na época, os alunos tinham que prestar um concorrido exame de admissão ao ginásio. Poucas escolas públicas ofereciam o ginásio, por isso a concorrência era grande. Isso não foi um problema para a entrevistada que fez um cursinho preparatório gratuito (a maioria desses cursinhos eram pagos) oferecido pelo Colégio Betel aos alunos que fossem ingressar na instituição. Era um colégio particular novo, precisava de alunos, assim o seu exame de ingresso não foi um problema, quem prestou, passou. Só a partir de 1971 o ensino obrigatório passou a ser de 8 anos. A entrevistada ainda estava sendo escolarizada, mas nos últimos anos da escola.

Ainda nessa época, da extensão da obrigatoriedade do ensino, podemos pensar que a baixa qualidade das escolas públicas apontada pela entrevistada pode ser explicada devido ao inchaço que as escolas na época sofreram. O aumento do tempo de escolaridade não foi acompanhado paralelamente pelo aumento da infraestrutura escolar (mais prédios, mais professores), dando-se início a precarização do ensino público, que vigora até os dias de hoje com salas lotadas, profissionais mal remunerados, desmotivados e muitas vezes mal formados.

Maria se define como tendo sido uma aluna “irreverente”, mas que, no entanto, conquistava o carinho dos professores, tendo alguns que lembram dela até hoje. No geral ia bem em todas as matérias, tendo dificuldade apenas em matemática, a qual contava com ajuda do pai em casa e da complacência do professor que sempre lhe dava atividades extras para que não ficasse de recuperação. A única disciplina que não gostava era educação física, não pela atividade física, mas devido ao professor ser um sargento do exército que tratava os alunos como soldados no quartel. Em contraposição, Maria adorava praticar esporte.

Um episódio interessante narrado por Maria aconteceu na aula de Estudos Sociais, quando ela com seu jeito irreverente resolveu “bater de frente” com o professor por não concordar com o que estava sendo ensinado. O professor estava ensinando a criação do mundo a partir da visão científica do evolucionismo, o que contrariou completamente os preceitos de Maria que vinha

de família religiosa. Aliás, a escola (Betel) era religiosa, o que colocava o professor em uma situação delicada.

Nesse episódio Maria se orgulha de ter desafiado o professor na frente de todos, sendo inclusive mandada para a diretoria, o que na sua opinião foi melhor porque encontraria respaldo no diretor que era pastor. Quanto a esse episódio, é interessante refletir sobre uma passagem de Vigotski no texto ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores***: "*... o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia*" (VIGOTSKY.1991. p.110).

Assim, Maria sendo de família religiosa havia aprendido uma outra história sobre a criação do mundo que a levou a rejeitar qualquer outra visão que não fosse a aprendida anteriormente na escola. Para completar o episódio, Maria no outro dia levou uma bíblia para o professor e perguntou em tom desafiador se ele sabia ler, que então lesse a bíblia onde estava a única "verdade" aceita por ela. O professor estando em uma instituição religiosa, provavelmente não quis prosseguir com o conflito daquela história e resolveu ler os Dez Mandamentos para todos em sala de aula. Vitória de Maria.

Quando perguntada sobre o que mais gostava na escola, Maria respondeu: "eu gostava de estar lá"; "Não sei se eu gostava tanto de estudar, mas eu gostava de estar lá". "Gostava da bagunça da escola, não podia faltar... achava que estava fora do contexto quando faltava". Pelo que conta, Maria gostava de socializar, por isso o gostar tanto da escola, que, além se ser uma instituição formal de distribuição dos saberes considerados importantes, é uma instituição socializadora. As lembranças escolares que Maria teve de mais marcantes aconteceram no Colégio Betel, onde estudou mais tempo. Nesse colégio, conta a entrevistada, construiu laços de amizade que existem até hoje. Na fala dela é perceptível os laços afetivos que possuía com a instituição, o que claramente pode ter contribuído em grande medida para o seu sucesso escolar.

Em resposta a outra pergunta (o que se aprende na escola...?), Maria reforça essa ideia de escola como espaço de socialização e de construção de laços afetivos: "A escola sempre ensina, ensina a convivência com os outros, aprende a conviver em grupo, fazer as coisas (pesquisar, ir a museu) em grupo. A gente aprendeu muito isso, de tá junto, por isso mantêm contato até hoje".

Essa convivência em grupo também era reforçada pela igreja e pelo esporte, que era muito forte nessa escola.

Na percepção da entrevistada, o ensino no colégio Betel era muito bom, pois preparava os alunos tanto para darem prosseguimento aos estudos (faculdade), quanto para o mercado de trabalho. O colégio oferecia entre sua grade curricular disciplinas técnicas como: Técnicas comerciais e Técnicas agrícolas.

5. Entrevista Mônica - Filha

Mônica estudou em três escolas públicas diferentes, lembra do nome de todas: EMEI Emir Macedo Nogueira, EMEF Desembargador Amorim Lima e EE Virgília Rodrigues Alves de Carvalho Pinto, todas na cidade de São Paulo. Segundo sua avaliação as escolas eram boas para a época e no geral gostava delas. O Virgília (última escola), por exemplo, só tinha professor “top”, da USP, era uma escola boa.

Estudou mais tempo no Amorim Lima, a qual, atualmente, é uma escola conhecida por empregar uma pedagogia inovadora. No entanto na época em que Mônica estudou era uma escola tradicional como todas as outras, com muros e telas para conter as possíveis fugas dos alunos (o que não conteve Mônica que pulou o muro uma vez para fugir).

Seguindo as organizações tradicionais da época, o Amorim também costumava dividir seus alunos de acordo com suas capacidades de aprendizado. Fenômeno que aconteceu durante um período relevante nas escolas públicas de São Paulo. A entrevistada (e a família dela também em conversa off) achava que era bem melhor esse tipo de organização, o ensino era mais “puxado” e ela aprendia mais. Para realizar essa divisão era aplicado um teste de conhecimento para os alunos que após realizá-lo, eram divididos em salas de acordo com suas pontuações. Os alunos que tiravam boas notas no teste (considerados com maior capacidade de aprendizado) eram colocados em uma sala “mais forte”, onde os professores exigiam mais dos alunos e davam mais conteúdo. Os alunos que não iam bem nesse teste eram colocados nas salas “fracas”. Desses alunos, os professores e a direção da escola pouco esperavam, baseando-se em preconceitos, não exigiam muito, logo o resultado era ínfimo.

Aplicar teste para descobrir a capacidade de aprendizado dos alunos talvez não fosse um problema, o que era feito com as crianças após esse teste sim. Sobre isso, Vygotsky aponta:

> Acreditava-se há algum tempo que, pelo uso de testes, poderíamos determinar o nível de desenvolvimento mental no qual o processo educacional deveria se basear e cujos limites não deveriam ser ultrapassados. Esse procedimento orientava o aprendizado em direção ao desenvolvimento de ontem, em direção aos estágios de desenvolvimento já completados. [...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VYGOTSKY.1991. p. 116)

Refletindo sobre esse trecho, podemos pensar que a separação das crianças de acordo com sua capacidade de aprendizagem não era aparentemente um problema no Amorim e em todas as outras escolas que adotavam essa separação, mas o fato dos professores darem mais conteúdo e exigirem mais dos alunos com maior capacidade de aprendizagem e negligenciarem a capacidade dos outros era um problema. Na medida que os alunos com maior capacidade tinham um ensino eficaz voltado para o futuro e seu desenvolvimento proximal era motivado, os alunos com menos capacidade eram subestimados, tendo apenas reforçado o nível de desenvolvimento já atingido, logo o seu aprendizado era ineficaz.

Isso fica mais claro ainda quando observamos um fato ocorrido com a entrevistada Mônica. Ela relata que estudou numa mesma turma, com os mesmos colegas, da 1ª até a 6ª série. Esta turma era uma das que era considerada forte (maior capacidade de aprendizado) e todos os alunos tinham bom rendimento e consequentemente boas notas. Ainda segundo a entrevistada, nessa turma os professores "puxavam" mais, exigiam mais dos alunos. Depois da 6ª série, Mônica foi transferida para outra turma. Nesse período todas as turmas foram misturadas, pois a escola considerou que fazer esse tipo de segregação entre "bons e maus alunos" era errado.

Isso foi um problema para Mônica, que se considerava boa aluna até ser transferida de turma. Diz a entrevistada: “Isso acabou com minhas notas. Tirava só dez, tirei até zero, foi um caos...Nunca tinha tirado nota baixa, depois a gente se acostuma a tirar nota baixa”. Nessa nova turma, considerada fraca, Mônica diz que só havia bagunceiros e repetentes, o que fez com que ela ficasse desmotivada e seu rendimento caísse.

Podemos pensar que a desmotivação não foi só por parte de Mônica, mas também dos seus novos colegas, alunos taxados como maus alunos (bagunceiros, repetentes) já há muito desmotivados, e dos professores que diante daquela nova situação talvez tenha optado por nivelar a sala por baixo.

Esse episódio talvez poderia ter resultado no fracasso escolar da entrevistada, no entanto seu núcleo familiar, pais presente no processo de escolarização dos filhos, e os valores (escola importante para a vida) em parte já internalizado por Mônica, não permitiram que isso acontecesse. O sucesso escolar fica mais evidente pelo fato dela ter continuado a estudar após a escola, se formando em Teologia.

A internalização da ideia de escola essencial para vida, fica claro na fala de Mônica quando perguntada qual era a importância da escola na vida dela. Responde: “Eu virar gente. Não dá pra fazer nada sem estudar, a escola é fundamental”. Ainda que ela tenha passado por um momento forte de desmotivação, a concepção da escola como lugar não apenas de absolvição de conhecimento científico, mas também de construção do sujeito, do cidadão, era uma concepção compartilhada no seu ambiente familiar.

> ... a tarefa inerente e principal de toda estrutura educacional, especialmente a escola, é a de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano nas diferentes dimensões: sociais, cognitivas, emocionais e motoras. Na sociedade urbana e industrializada, a escola tem uma função social; na medida em que compartilha com as famílias a educação das crianças; uma função política, no que diz respeito à contribuição para a formação de cidadãos; e uma função pedagógica, pois é o local privilegiado para a transmissão-construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e formas de operar intelectualmente... (REGO. 1998. p.50)

Seguindo a concepção de Teresa Cristina R. Rego quanto as tarefas inerentes da estrutura educacional, percebemos que é uma concepção internalizada por Mônica e sua família. A escola como lugar de formação para a vida e construção de conhecimentos relevantes. Quando indagada sobre o que aprendeu na escola que não aprenderia na vida, Mônica respondeu espontaneamente: “Equação do segundo grau”, que faz parte do conjunto de conhecimentos relevantes. Continuando a resposta a essa pergunta, ela acrescenta que o que se aprende primeiro na escola é o respeito à autoridade, os professores são as autoridades, por tanto tem que ser respeitados mesmo que estejam errados. Para ela é importante “respeitar as diferenças dos professores, cada um é de um jeito, alguns exigem mais outros menos, assim é a vida. Isso você leva pra vida, quando sai da escola, você já sabe conviver...as escolas preparam para lidar com as diferenças das pessoas”. Essa é a parte da contribuição política da escola, que embute nos cidadãos essa concepção de respeito hierárquico acima de tudo, acima do bem e do mal: “*... terminadas as formas absolutistas de poder, é o autocontrole que se absolutiza - as injunções e proibições sociais tornam-se cada vez mais parte do indivíduo por meio de um superego regulado*”. (VEIGA. 2002. p. 96)

Quando perguntada do que mais gostava na escola, Mônica respondeu dando risada: “Quando acabava a aula”. Depois retratou-se dizendo que gostava da amizade, da parte social e que da escola mesmo (aqui ela tem uma ideia tradicional de escola como lugar apenas do saber) só gostava de algumas aulas. Percebe-se que o traço afetivo e social foram os que mais marcaram a vida de Maria e Mônica na sua escolarização.

Dos professores que mais marcaram a sua vida positivamente, Mônica se lembra de: Tia Solange da primeira série, da professora de história, Junco e da professora de ciência Teresa. Solange porque ensinou a ler e a escrever e tinha um cuidado maternal. Junco era mais “sargentona”, mas ao mesmo tempo maternal. A Teresa porque tentava trazer a ciência para a realidade.

Dos que marcaram negativamente se lembra: da professora de educação física, que a deixou de recuperação porque ela chegava atrasada. A aula era fora do horário de aula e a professora dava falta porque quando Mônica chegava o time da sala dela já tinha jogado. Isso fez com que Mônica passasse a não gostar de educação física; da professora de história, Bete, que era muito

“problemática”, só falava de problemas pessoais, reclamava do marido, e do futuro do Brasil. Diz Mônica: “até hoje não sei o que aprendi com essa professora… não sabe o que ela ensinava”. Isso foi na 7ª série.

6. Entrevista Milena - Neta

Como dito no início do trabalho, a entrevista com Milena foi a mais difícil de se fazer, pois é uma criança tímida.

Milena está no 3º ano do Ensino Fundamental I, tem apenas oito anos de idade e uma vivência escolar ainda pequena. Estuda em uma escola pública localizada em São Caetano, na qual mora.

Ao ser questionada se gosta de ir para a escola, Milena disse que sim, sem explicar os motivos, e respondeu sim também à pergunta se tinha um bom relacionamento com as outras crianças. Questionada sobre o que não gostava, respondeu positivamente e, inclusive, de forma bem entusiasmada, às questões:

Entrevistadora: O que você não gosta na escola?

Milena: O que eu não gosto? (pensou um pouquinho), Ah! Eu gosto de tudo!

Entrevistadora: Tem alguma professora que você não gosta?

Milena: (Pensou mais um pouquinho) Gosto de todas.

Entrevistadora: Por quê?

Milena: Eu gosto porque eu aprendo muitas coisas.

Observando as respostas de Milena, ela parece estar tendo uma boa experiência com a escola até o momento.

Uma diferença bem marcada em relação às respostas e experiências dela comparadas às da mãe e avó, é a respeito da aula de Educação Física. Milena disse ser esta aula e a professora da qual mais gosta. Ela é uma boa aluna na disciplina e se destaca nas corridas. E ao ser questionada sobre a sua maior dificuldade na escola a resposta foi “dar um salto sobre todo o colchão na educação física.” Percebe-se que a disciplina é fonte de prazer e de desafio para esta.

Talvez essa diferença se dê pela soma de alguns fatores ao quais Milena está inserida e que mãe e avó não estavam, como por exemplo, habilidade pessoal, estímulo positivo na aulas e forma da professora trabalhar.

Por fim, uma resposta curiosa e criativa dada por Milena ocorreu quando descreveu a escola “tem o auditório, tem a sala de aula, banheiro, a quadra, o

refeitório e tem o espaço verde também, o espaço verde agora é o espaço cinza porque tiraram o tapete de grama. Tem dia que tem que brincar lá. Fica perto do auditório e da biblioteca".

Observa-se que a experiência escolar de Milena está sendo bem positiva, caminhando-se claramente para mais um possível sucesso escolar na família.

7. Conclusão

Nas entrevistas da mãe e da filha, fica muito clara a influência da família e da religião no comportamento delas dentro do ambiente escolar, como também como a escola influenciou e transformou a vida delas fora de lá. A mãe com as amizades que perduram até os dias de hoje e a filha, com a escolha da profissão, missionária no projeto PEPE de preparação pré-escolar para crianças pobres, cujo respeito às autoridades e aos outros aprendido na escola e em família, é aplicado e ensinado por esta nos dias de hoje. Também na vida da neta, cuja boa experiência e importância de estudar é transmitida a esta pela mãe e avó. E Milena leva isso para a escola, claro que tendo suas próprias experiências.

Nesse sentido, a visão de Vygotsky do homem, aqui mais especificamente da criança e adolescente como ser sócio-histórico, que ao entrar na escola já tem uma história prévia de aprendizado, é corroborada nos relatos das entrevistadas.

Nas entrevistas há outro ponto que se destaca: as amizades construídas na escola. Tanto mãe como filha, tiveram experiências positivas nesse sentido. A respeito da questão lemos:

> Ainda que, durante a adolescência, a família continue ocupando um lugar preferencial como contexto socializador, à medida que os adolescentes vão desvinculando-se de seus pais, as relações com os companheiros ganham em importância, em intensidade e em estabilidade, e o grupo de iguais passa a ser o contexto de socialização mais influente. As relações de amizade não são exclusivas da adolescência, pois as crianças dedicavam uma parte importante de seu tempo para brincar com os amigos; no entanto, agora irão ocorrer algumas mudanças importantes nesse tipo de relações. Se, durante a infância, os amigos eram, sobre tudo, companheiros das brincadeiras cuja relação estava muito condicionada pela proximidade física e pela possibilidade de interagir cotidianamente, ao chegar à adolescência, essas relações gozarão de

> uma maior estabilidade sem que o distanciamento físico ou temporal dos amigos signifique o fim da relação. (MARQUESI; PALÁCIOS, 2004, p. 357)

A importância das amizades é citada por Mônica, que passou muito tempo com a mesma turma em sala de aula e estes se tornaram seus amigos. Tendo sido um período difícil para ela quando foram separados. E no caso de Maria, é ainda mais marcado, com as amizades que duram até os dias hoje, apesar do tempo transcorrido e distancia, já que ela mora em São Paulo e eles no Rio de Janeiro. A neta ainda não vivenciou estas experiências, pois ainda está na fase de brincar com os amigos.

Por tudo o quanto foi relatado e exposto, concluímos que a escola afetou e afeta positivamente a vida das entrevistadas. Cada uma com suas experiências, dificuldades, pontos semelhantes ou distante, foram, e no caso de Milena ainda está sendo, transformada e transformaram outros.

Referências Bibliográficas

Desenvolvimento psicológico durante a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús & colaboradores. Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia evolutiva, volume 1. 2a. Edição, Porto Alegre, 2004, páginas: 309-322 e 350-367.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. SP. T A Queiroz editora, 1991. Cap.VI.

REGO, T. C. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as difereças individuais. In: AQUINO, J. G. (org) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas práticas e teóricas. São Paulo: Summus, 1998 (pp. 49-71).

VEIGA, Cynthia Greive. *A escolarização como projeto de civilização*. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07. Acessado em: 14/06/2015.

VIGOTSKY, L. S. “Interação entre aprendizado e desenvolvimento” In: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. Orgs.

M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (p. 89-103)

http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/obrigatoriedade-ensino-brasil-leis-educacionais-obrigatorio-532434.shtml. Acessado em 11/06/2015.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E TRANSTORNOS DE APRENDIZADO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

ANDRÉA GONÇALVES GOMES

Resumo

Este artigo explora o desenvolvimento cognitivo e a identificação precoce de transtornos de aprendizado na primeira infância, enfatizando a importância das intervenções precoces para minimizar os impactos desses transtornos ao longo da vida. A primeira infância é um período crucial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, sendo marcada pela plasticidade cerebral e pela sensibilidade a estímulos externos, o que torna a detecção e a intervenção precoce especialmente eficazes. Neste contexto, o papel dos profissionais de saúde e educação, aliado ao apoio familiar, é central para reconhecer sinais iniciais de dificuldades. A escola, como ambiente de observação e estímulo, contribui significativamente para a identificação de dificuldades, reforçando a necessidade de equipes multidisciplinares e de capacitações específicas para educadores. Além disso, o artigo discute o impacto de programas de intervenção baseados em abordagens interdisciplinares e integradas, que, segundo estudos, apresentam resultados positivos não só no desempenho acadêmico, mas também em aspectos de adaptação social e saúde a longo prazo. Conclui-se que a combinação entre identificação precoce e intervenções adequadas promove o desenvolvimento integral e reduz as desigualdades, destacando a necessidade de políticas públicas inclusivas e acessíveis para famílias em vulnerabilidade socioeconômica.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo, primeira infância, transtornos de aprendizado, intervenção precoce, políticas públicas

Introdução

O desenvolvimento cognitivo e a identificação de transtornos de aprendizado na primeira infância têm sido temas de intenso debate e

investigação científica. Essa fase da vida, marcada por rápidas mudanças físicas, emocionais e cognitivas, representa um período crucial para a construção de habilidades fundamentais que servirão de base para o aprendizado e a socialização ao longo da vida. A partir dos primeiros anos de vida, o cérebro da criança é altamente moldável e sensível a estímulos externos, o que torna as intervenções precoces especialmente eficazes para promover o desenvolvimento saudável e prevenir dificuldades que possam surgir em etapas posteriores. No entanto, a complexidade do desenvolvimento infantil e a diversidade de fatores que influenciam o aparecimento de transtornos de aprendizado, como genéticos, sociais e ambientais, tornam a identificação precoce um desafio significativo.

Reconhecer sinais iniciais de transtornos na infância, como dificuldades de concentração, problemas na aquisição da linguagem e alterações no comportamento, exige um olhar atento e capacitado dos profissionais de saúde e educação, além do apoio fundamental dos familiares. Muitas vezes, os sintomas dos transtornos de aprendizado se confundem com comportamentos típicos da infância, o que pode atrasar o diagnóstico e dificultar a adoção de estratégias adequadas de intervenção. Além disso, o estigma associado a diagnósticos de transtornos mentais e de aprendizado representa uma barreira adicional, influenciando a forma como pais e responsáveis buscam ajuda e comprometendo a eficácia das intervenções.

Em paralelo, o papel da escola e dos educadores se destaca como um elemento essencial para a identificação e o manejo de transtornos de aprendizado. É no ambiente escolar que as crianças passam grande parte do tempo e enfrentam desafios cognitivos e sociais que podem evidenciar dificuldades previamente despercebidas. Professores capacitados e treinados para reconhecer sinais de dificuldades e relatar comportamentos atípicos contribuem de forma decisiva para o diagnóstico precoce e para o desenvolvimento de estratégias de apoio no ambiente educacional. A integração de equipes multidisciplinares, que incluem psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos, além de capacitações para os educadores, tem sido amplamente defendida como um modelo eficaz para garantir que as crianças recebam o suporte necessário no momento adequado. Além da identificação, as intervenções precoces têm se mostrado essenciais para melhorar os desfechos de desenvolvimento infantil, principalmente entre

crianças que apresentam sinais de atraso cognitivo ou comportamental. A literatura científica aponta que intervenções bem-sucedidas geralmente utilizam uma abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos das áreas de saúde, educação e psicologia. Essas abordagens envolvem, muitas vezes, o uso de técnicas específicas, como a terapia comportamental e programas educativos estruturados, adaptados às necessidades individuais de cada criança. Estudos indicam que intervenções personalizadas e aplicadas em um ambiente acolhedor e de apoio têm maior probabilidade de sucesso, uma vez que respeitam a singularidade de cada criança e favorecem o engajamento das famílias.

Casos de sucesso documentados na literatura mostram que programas de intervenção na infância, como o HighScope Perry Preschool Project e o programa Abecedarian, foram capazes de alterar trajetórias de vida ao proporcionar um ambiente de estímulo e aprendizado desde cedo. Esses programas demonstram a relevância de intervenções sistemáticas e continuadas, que acompanham as crianças ao longo de sua formação e oferecem suporte integrado também às famílias. Ao investir no desenvolvimento cognitivo e social das crianças em situação de vulnerabilidade, essas iniciativas contribuíram para melhorias significativas não apenas no desempenho acadêmico, mas também em aspectos como adaptação social, empregabilidade e até mesmo saúde física na vida adulta.

Portanto, a combinação de uma identificação precoce com intervenções bem planejadas e adaptadas às necessidades específicas de cada criança se mostra como uma estratégia altamente eficaz para promover o desenvolvimento integral e reduzir o impacto dos transtornos de aprendizado. Esse contexto evidencia a necessidade de políticas públicas e programas que garantam o acesso universal a esses serviços, especialmente para famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tais iniciativas não apenas ajudam a mitigar os efeitos dos transtornos infantis, mas também atuam na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde todas as crianças têm a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

Identificação de Transtornos na Infância

A identificação precoce de transtornos mentais na infância é um tema de grande relevância, especialmente considerando o impacto que esses transtornos podem ter no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Esse processo envolve uma série de desafios, que passam pela dificuldade de diferenciar comportamentos comuns na infância de sintomas associados a transtornos clínicos. Estudos indicam que fatores ambientais, genéticos e sociais influenciam significativamente o surgimento desses transtornos, e a compreensão desses aspectos é fundamental para diagnósticos mais precisos (APA, 2013). A Associação Americana de Psiquiatria (APA) estabelece que o diagnóstico de transtornos infantis deve considerar tanto os critérios clínicos quanto o contexto de desenvolvimento da criança, o que torna a avaliação clínica uma tarefa complexa e multifacetada (APA, 2013).

A literatura enfatiza a importância da observação de comportamentos atípicos persistentes, como dificuldades no controle da impulsividade e problemas de socialização, que podem ser indicadores de transtornos como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e os transtornos do espectro autista (TEA) (Rutter, 2011). Tais características, embora muitas vezes sutis, necessitam de um olhar cuidadoso dos profissionais de saúde e educação, que devem ser capacitados para identificar os sinais precoces dessas condições. Além disso, pesquisas sugerem que o desenvolvimento de ferramentas de triagem e instrumentos de avaliação adaptados ao contexto infantil contribui para um diagnóstico mais assertivo e eficaz (Barkley, 2014). Barkley (2014) argumenta que a avaliação de transtornos na infância deve considerar as variações normativas no comportamento infantil, especialmente em fases de desenvolvimento rápido, onde é comum observar flutuações na atenção e na capacidade de autocontrole.

O diagnóstico precoce também enfrenta barreiras relacionadas ao estigma associado aos transtornos mentais, que muitas vezes dificulta a busca por ajuda por parte dos pais e responsáveis (Ringeisen et al., 2016). Essa resistência, que é reforçada por preconceitos e falta de informações sobre os transtornos mentais, pode atrasar o diagnóstico e agravar o quadro clínico das crianças afetadas. Ringeisen et al. (2016) destacam a necessidade de programas de sensibilização para pais e educadores, que abordem as características dos transtornos mentais na infância e incentivem a busca por

ajuda profissional sem julgamentos. Estudos recentes apontam que as intervenções psicossociais e a orientação familiar desempenham um papel fundamental na redução dos impactos negativos dos transtornos infantis, uma vez que permitem o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento para as famílias e um ambiente mais acolhedor para a criança (Merikangas et al., 2010). Além do papel dos pais e cuidadores, o sistema educacional tem uma influência direta na identificação e manejo dos transtornos na infância. Educadores capacitados são essenciais para observar e relatar comportamentos preocupantes, uma vez que as dificuldades no desempenho acadêmico podem ser um dos primeiros sinais de transtornos como a dislexia e o TDAH (Snowling & Hulme, 2012). A escola é um ambiente onde as crianças passam grande parte do seu tempo, o que permite aos professores identificarem padrões comportamentais e de aprendizagem que, quando adequadamente documentados, podem fornecer informações valiosas para o processo de diagnóstico (Snowling & Hulme, 2012). Snowling e Hulme (2012) ressaltam a importância de capacitações contínuas para professores e funcionários escolares, que lhes permitam compreender os aspectos complexos dos transtornos infantis e agir de forma proativa.

As evidências científicas reforçam que a intervenção precoce é uma das abordagens mais eficazes na mitigação dos efeitos dos transtornos mentais na infância, pois permite que as crianças recebam apoio adequado antes que os sintomas se agravem e comprometam seu desenvolvimento (Egger & Angold, 2006). Estudos longitudinais mostram que crianças diagnosticadas e tratadas precocemente têm maiores chances de adaptação social e acadêmica na vida adulta, o que destaca a importância de políticas públicas que promovam a detecção e o tratamento precoce desses transtornos (Egger & Angold, 2006). Assim, Egger e Angold (2006) sugerem que o desenvolvimento de políticas educacionais e de saúde mental voltadas para a infância pode ser um caminho promissor para melhorar a qualidade de vida dessas crianças e reduzir o impacto dos transtornos ao longo da vida.

Portanto, a identificação de transtornos na infância é um processo complexo, que demanda a colaboração entre profissionais de saúde, educadores e famílias. Pesquisas mostram que uma abordagem interdisciplinar e uma rede de apoio consistente são essenciais para a efetividade do diagnóstico e das intervenções

(Mash & Wolfe, 2013). Essa cooperação intersetorial é destacada por Mash e Wolfe (2013) como fundamental para a criação de um ambiente que permita à criança desenvolver-se de maneira plena, apesar dos desafios impostos pelos transtornos mentais. Dessa forma, Mash e Wolfe (2013) defendem a necessidade de um sistema integrado de saúde e educação, que promova o bem-estar infantil e ofereça suporte contínuo para as famílias, garantindo que as crianças com transtornos recebam o acompanhamento adequado ao longo de sua trajetória.

Técnicas para Intervenção Precoce

A intervenção precoce em crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento ou sinais iniciais de transtornos comportamentais e emocionais é considerada essencial para mitigar os impactos negativos que esses problemas podem ter no futuro. A literatura acadêmica sugere que técnicas de intervenção precoce são especialmente eficazes quando aplicadas nos primeiros anos de vida, pois o cérebro infantil possui alta plasticidade e, portanto, maior capacidade de adaptação e mudança. Segundo Shonkoff e Phillips (2000), esse período de maior plasticidade neural permite que as intervenções precoces modifiquem trajetórias de desenvolvimento, ajudando a reduzir os riscos associados a deficiências ou transtornos. A abordagem de Shonkoff e Phillips (2000) defende que políticas públicas e programas sociais focados nessa fase da vida são de suma importância para maximizar o desenvolvimento infantil e criar bases sólidas para o bem-estar futuro.
Outro aspecto central das intervenções precoces é a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, que envolva profissionais de saúde, educadores e familiares, criando uma rede de apoio que permita o desenvolvimento integral da criança. Tal perspectiva é evidenciada por Ramey e Ramey (2004), que destacam que as intervenções mais eficazes são aquelas que envolvem diferentes áreas de conhecimento e técnicas combinadas. Estudos indicam que, quando implementadas de forma integrada, essas intervenções apresentam um impacto positivo tanto no desenvolvimento cognitivo quanto no social e emocional das crianças (Ramey & Ramey, 2004). Esse modelo de intervenção interdisciplinar busca promover habilidades essenciais para a vida, reduzindo os

efeitos adversos de experiências negativas na primeira infância. Além da interdisciplinaridade, é importante que as técnicas de intervenção precoce sejam personalizadas de acordo com as necessidades individuais de cada criança. A abordagem centrada na criança é amplamente defendida na literatura como uma maneira eficaz de garantir que os aspectos únicos de desenvolvimento sejam respeitados e promovidos. Segundo Heckman (2006), a personalização das intervenções contribui para que as estratégias aplicadas atendam melhor às características específicas de cada criança, potencializando o sucesso das intervenções. Heckman (2006) argumenta ainda que investimentos em programas de intervenção precoce têm um retorno econômico significativo a longo prazo, uma vez que as crianças beneficiadas têm maiores chances de alcançar um desempenho acadêmico e social satisfatório.
A literatura aponta também que as técnicas de intervenção precoce podem variar amplamente em termos de metodologia e escopo. Algumas das estratégias mais comuns incluem o uso de programas educativos estruturados, que buscam estimular áreas específicas do desenvolvimento infantil, como a linguagem e a cognição. Pesquisas conduzidas por Barnett (2011) demonstram que programas educativos focados na fase pré-escolar têm um impacto significativo no desenvolvimento de habilidades linguísticas e matemáticas, essenciais para o sucesso escolar. Barnett (2011) ressalta que esses programas são eficazes especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde as crianças podem ter menos acesso a estímulos que promovam o desenvolvimento cognitivo.
Outro método amplamente discutido é a terapia comportamental, que tem sido aplicada com sucesso em crianças com transtornos como o autismo e o TDAH. Segundo Kazdin (2013), intervenções comportamentais baseadas em reforço positivo e no desenvolvimento de habilidades sociais são eficazes para modificar comportamentos e promover o autocontrole em crianças. Kazdin (2013) destaca que essas técnicas ajudam a reduzir comportamentos disfuncionais e a aumentar a adaptação social, contribuindo para que a criança consiga integrar-se de forma mais eficaz em ambientes sociais e educacionais. A terapia comportamental, quando aplicada de forma precoce, pode ter efeitos duradouros, pois as crianças ainda estão em uma fase de desenvolvimento em que é mais fácil modificar padrões de comportamento.
A importância do apoio familiar nas técnicas de intervenção precoce é outra

questão que aparece frequentemente na literatura. As práticas parentais positivas, como o incentivo ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, são fundamentais para o sucesso das intervenções (Landry et al., 2006). Landry et al. (2006) ressaltam que os pais e cuidadores desempenham um papel crucial no reforço das práticas de intervenção em casa, o que potencializa os efeitos das terapias e permite que a criança tenha um ambiente familiar mais estável e estimulante. Além disso, o envolvimento dos pais nas práticas de intervenção cria uma relação mais forte entre a criança e os adultos ao seu redor, facilitando o desenvolvimento de vínculos emocionais seguros. Por fim, destaca-se a importância de políticas públicas que promovam o acesso a programas de intervenção precoce para todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica. Evidências apontam que crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica são mais propensas a experimentar atrasos no desenvolvimento, e, portanto, as intervenções precoces têm um papel ainda mais crítico nesses contextos (Yoshikawa et al., 2012). Segundo Yoshikawa et al. (2012), a implementação de políticas de intervenção precoce em larga escala pode reduzir as desigualdades no desenvolvimento infantil, melhorando as perspectivas educacionais e sociais para essas crianças. Essas políticas públicas devem contemplar o acesso a profissionais capacitados e programas de qualidade que integrem aspectos de saúde, educação e assistência social, garantindo uma abordagem holística que atenda às necessidades complexas do desenvolvimento infantil.

Casos de Sucesso na Intervenção Infantil

A análise de casos de sucesso na intervenção infantil demonstra como abordagens bem planejadas e implementadas precocemente podem ter impactos positivos significativos no desenvolvimento e bem-estar das crianças, particularmente aquelas que enfrentam desafios no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Uma das intervenções amplamente reconhecidas pela literatura acadêmica é o programa HighScope Perry Preschool Project, realizado em uma comunidade de baixa renda em Michigan, nos Estados Unidos, na década de 1960, e que teve um impacto duradouro na vida das crianças que participaram. Segundo Schweinhart et al. (2005), as crianças que participaram

desse programa apresentaram ganhos cognitivos, menor taxa de abandono escolar e uma maior probabilidade de obter empregos estáveis na fase adulta em comparação com aquelas que não receberam a intervenção. Schweinhart et al. (2005) argumentam que a metodologia de aprendizagem ativa e o envolvimento contínuo dos pais foram componentes essenciais para o sucesso desse programa, reforçando a importância de abordagens que consideram tanto o desenvolvimento individual quanto o contexto familiar.

Outro caso de sucesso amplamente citado na literatura é o programa Abecedarian, desenvolvido na Carolina do Norte, também nos Estados Unidos, que se concentrou em crianças desde a primeira infância até o início da idade escolar, oferecendo um ambiente de aprendizagem intensivo, focado em habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais. Campbell et al. (2014) demonstram que os participantes do programa Abecedarian mostraram benefícios significativos e duradouros, incluindo uma melhor performance acadêmica e uma maior taxa de conclusão do ensino médio em comparação com seus pares que não participaram do programa. Campbell et al. (2014) argumentam que o sucesso do programa se deve à sua abordagem intensiva e de longa duração, que envolveu um currículo abrangente e bem estruturado. A intervenção não só melhorou o desenvolvimento acadêmico das crianças, mas também influenciou positivamente aspectos como a saúde física na vida adulta, um indicador importante do efeito profundo e duradouro de intervenções bem planejadas.

Na análise de programas bem-sucedidos, observa-se que muitos dos casos de maior impacto utilizam uma abordagem centrada na família e no contexto social da criança, o que reforça a ideia de que o apoio parental é crucial para o sucesso das intervenções. Um estudo realizado por Olds et al. (1997) examinou o Nurse-Family Partnership, um programa de visitas domiciliares conduzidas por enfermeiras para mães de primeira viagem em situação de vulnerabilidade social. Esse programa mostrou efeitos positivos substanciais no desenvolvimento infantil e no bem-estar das famílias envolvidas, incluindo uma redução nas taxas de abuso infantil e na incidência de comportamentos de risco entre as crianças. Olds et al. (1997) enfatizam que o acompanhamento e o apoio oferecido às famílias foram fundamentais para criar um ambiente mais seguro e estimulante para as crianças, o que resultou em melhorias duradouras tanto para

as mães quanto para seus filhos. Esse caso destaca a relevância de intervenções que, além de focarem na criança, busquem fortalecer o contexto familiar como um todo.

Outras iniciativas, como o programa Chicago Child-Parent Centers (CPC), também demonstraram a importância da continuidade e do apoio integrado às crianças e suas famílias. O CPC ofereceu suporte educacional e de saúde para crianças de baixa renda e suas famílias, proporcionando um ambiente de aprendizagem estruturado e o acompanhamento contínuo por profissionais de diversas áreas. Segundo Reynolds et al. (2001), os participantes do CPC apresentaram melhores resultados acadêmicos e comportamentais em comparação com aqueles que não participaram do programa, e esses benefícios persistiram na fase adulta. Reynolds et al. (2001) apontam que um dos fatores-chave para o sucesso do CPC foi o apoio integral oferecido às famílias, com foco não apenas no desempenho escolar das crianças, mas também na construção de um ambiente familiar que estimulasse o desenvolvimento saudável. Esse exemplo reforça a importância de programas que reconheçam o papel das famílias e que busquem envolver os pais ativamente nas intervenções.
Além dos programas mencionados, intervenções focadas em aspectos específicos do desenvolvimento infantil, como habilidades linguísticas e sociais, também mostraram resultados promissores. Hart e Risley (1995) realizaram um estudo longitudinal com famílias de diferentes contextos socioeconômicos e demonstraram que a quantidade e a qualidade da interação verbal entre pais e filhos nos primeiros anos de vida influenciam significativamente o desenvolvimento da linguagem e o desempenho acadêmico futuro das crianças.
O estudo de Hart e Risley (1995) inspirou diversos programas de intervenção focados no estímulo à linguagem, evidenciando que práticas diárias simples, como conversar e ler para a criança, podem ter um impacto profundo no desenvolvimento infantil. Esse caso exemplifica como intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades específicas, como a linguagem, podem ser eficazes quando aplicadas de forma consistente e com o apoio dos pais, mesmo em contextos de menor vulnerabilidade.
A literatura destaca ainda a importância de políticas públicas que incentivem a disseminação e o financiamento de programas de intervenção precoce, especialmente em regiões de vulnerabilidade. Heckman (2006) argumenta que

o investimento em programas de intervenção infantil gera retornos significativos para a sociedade, pois reduz custos futuros com saúde, segurança pública e assistência social. Heckman (2006) reforça que intervenções bem-sucedidas promovem o desenvolvimento integral das crianças e aumentam suas chances de participação econômica e social na vida adulta. A análise desses casos de sucesso mostra que intervenções voltadas para a infância têm um potencial transformador quando aplicadas de maneira adequada, e que o investimento em políticas de apoio à infância pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial.

Considerações finais

As considerações finais deste estudo enfatizam a importância da identificação precoce de transtornos de aprendizado e do desenvolvimento cognitivo, bem como a aplicação de intervenções adequadas na primeira infância. A complexidade dos transtornos infantis exige uma abordagem interdisciplinar que envolva tanto profissionais de saúde quanto educadores e familiares, com vistas a proporcionar um desenvolvimento mais equilibrado e sustentável para as crianças. Esse esforço conjunto é essencial para garantir que as intervenções atendam às necessidades específicas de cada criança, considerando o contexto familiar e as influências socioculturais que permeiam seu desenvolvimento.

O diagnóstico precoce é um aspecto crítico, uma vez que permite a aplicação de intervenções antes que os sintomas se intensifiquem e afetem significativamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças. A literatura revela que, quando diagnosticados e tratados precocemente, transtornos como o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e o autismo apresentam melhores prognósticos, promovendo uma adaptação social e escolar mais efetiva. O diagnóstico inicial é, portanto, uma ferramenta poderosa para minimizar os impactos dos transtornos mentais e assegurar um desenvolvimento mais saudável e integrado. Outro ponto de destaque refere-se à necessidade de políticas públicas que apoiem o desenvolvimento e a implementação de programas de intervenção

precoce, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. A pesquisa demonstra que crianças que vivem em ambientes economicamente desfavorecidos estão mais propensas a enfrentar desafios de desenvolvimento, sendo essas intervenções fundamentais para reduzir as desigualdades e melhorar suas perspectivas de vida. O investimento em programas de intervenção precoce apresenta também um retorno social e econômico considerável, pois contribui para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios sociais e profissionais, gerando benefícios a longo prazo para toda a sociedade.

A integração entre os setores de saúde e educação é essencial para maximizar os efeitos das intervenções. O envolvimento das escolas é particularmente importante, pois estas são ambientes nos quais as crianças passam a maior parte de seu tempo e onde muitas dificuldades de aprendizagem e de comportamento se tornam visíveis. A capacitação contínua de educadores para identificar sinais de transtornos e atuar como facilitadores no processo de intervenção contribui para uma detecção mais eficaz e para a criação de um ambiente educacional que apoie o desenvolvimento integral da criança.

Os casos de sucesso apresentados na literatura indicam que programas bem-sucedidos compartilham algumas características centrais, como o foco no apoio familiar, a personalização das intervenções de acordo com as necessidades da criança e o uso de metodologias baseadas em evidências. Além disso, intervenções que promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além do desempenho acadêmico, têm demonstrado impacto duradouro na qualidade de vida das crianças. Esses elementos reforçam a necessidade de uma abordagem holística que aborde não apenas as dificuldades específicas de desenvolvimento, mas também promova o bem-estar emocional e social das crianças.

Em síntese, o desenvolvimento de políticas públicas eficazes, que integrem saúde e educação, é fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso às intervenções de que necessitam, independentemente de seu contexto socioeconômico. O apoio familiar também se revela um fator essencial, uma vez que os pais e cuidadores desempenham um papel ativo no reforço das práticas de intervenção no ambiente doméstico. As considerações aqui apresentadas reafirmam que a intervenção precoce e o diagnóstico oportuno podem

transformar vidas, oferecendo às crianças melhores oportunidades de desenvolvimento e promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Este estudo, portanto, evidencia que a implementação de programas de intervenção precoce não é apenas uma estratégia eficaz para o desenvolvimento infantil, mas também um investimento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, que valorize e apoie o potencial de todas as crianças, independente de suas condições iniciais.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BARKLEY, Russell A. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. 4. ed. New York: Guilford Press, 2014.

BARNETT, W. Steven. Effectiveness of Early Educational Intervention. Science, v. 333, n. 6045, p. 975-978, 2011.

CAMPBELL, Frances A. et al. Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up. Developmental Psychology, v. 50, n. 1, p. 176-187, 2014.

EGGER, Helen L.; ANGOLD, Adrian. Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 47, n. 3-4, p. 313-337, 2006.

HART, Betty; RISLEY, Todd R. Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1995.

HECKMAN, James J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, v. 312, n. 5782, p. 1900-1902, 2006.

KAZDIN, Alan E. Behavior Modification in Applied Settings. Long Grove: Waveland Press, 2013.

LANDRY, Susan H. et al. Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. Journal of Learning Disabilities, v. 39, n. 4, p. 306-324, 2006.

MASH, Eric J.; WOLFE, David A. Abnormal Child Psychology. 6. ed. Boston: Cengage Learning, 2013.

MERIKANGAS, Kathleen Ries et al. Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: Results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, v. 49, n. 10, p. 980-989, 2010.

OLDS, David L. et al. Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15-year follow-up of a randomized controlled trial. JAMA, v. 280, n. 14, p. 1238-1244, 1997.

RAMEY, Craig T.; RAMEY, Sharon L. Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? Merrill-Palmer Quarterly, v. 50, n. 4, p. 471-491, 2004.

REYNOLDS, Arthur J. et al. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. JAMA, v. 285, n. 18, p. 2339-2346, 2001.

RINGEISEN, Heather et al. Mental health service use in adolescence: The role of family characteristics. Journal of Behavioral Health Services & Research, v. 43, n. 3, p. 325-338, 2016.

RUTTER, Michael. Child and Adolescent Psychiatry. 5. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2011.

SCHWEINHART, Lawrence J. et al. Lifetime Effects: The HighScope Perry Preschool Study Through Age 40. Ypsilanti: HighScope Press, 2005.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. The Science of Reading: A Handbook. 2. ed. Malden: Blackwell Publishing, 2012.

YOSHIKAWA, Hirokazu et al. Investing in our future: The evidence base on preschool education. Society for Research in Child Development e Foundation for Child Development, 2012.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E TEORIAS DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES E APLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

CÁSSIA QUARESMA DE ALMEIDA MATOS

Resumo

Aprender coisas novas a todo momento faz parte do cotidiano dos seres humanos. Sejam habilidades cognitivas, sociais, físicas ou cálculos matemáticos, cada um possui seu próprio método para internalizar informações e convertê-las em conhecimento. A psicologia da educação é a área responsável por novas pesquisas e descobertas sobre teorias da aprendizagem, que abordam o desenvolvimento cognitivo humano por diferentes pontos de vista. Este artigo analisa a interseção entre a Psicologia da Educação e as Teorias da Aprendizagem, explorando suas influências no desenvolvimento de práticas pedagógicas. São discutidas as contribuições de estudiosos como **Piaget (1952), Vygotsky (1978), Skinner (1974) e Ausubel (1968)**, enfatizando suas influências na construção de metodologias educacionais. Além disso, discute-se o impacto da tecnologia e das novas tendências educacionais na aprendizagem contemporânea.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; Teorias da Aprendizagem; Ensino; Cognitivismo; Construtivismo.

1. Introdução

A **Psicologia da Educação** investiga os processos psicológicos que influenciam o aprendizado, buscando compreender como os estudantes assimilam e retêm conhecimento (**Coll, 2000**). Este artigo tem como objetivo explorar as principais teorias da aprendizagem e suas aplicações no contexto educacional, buscando evidenciar suas contribuições e desafios no ensino contemporâneo. Teorias de aprendizagem são os estudos que procuram investigar, sistematizar e propor soluções relacionadas ao campo do aprendizado humano. Esta área de investigação remonta à Grécia Antiga. Neste período, o processo pelo qual uma pessoa adquire conhecimento já era tema de investigação dos filósofos gregos. Entretanto, a área de estudo ganhou destaque a partir do século XX, quando o

advento da psicologia. O principal fator que diferencia uma teoria de outra é o ponto de vista sob o qual cada uma trabalha. Existem as teorias que abordam a aprendizagem a partir do comportamento, outras a partir do aspecto humano ou, ainda, aquelas que consideram apenas a capacidade cognitiva de cada um. Como o campo da investigação do conhecimento humano é bastante vasto, algumas teorias obtiveram destaque ao longo do século, servindo como base teórica para os estudos nesta área.

Objetivos do artigo:

- Apresentar as principais abordagens teóricas sobre aprendizagem.
- Examinar a aplicação prática das teorias na educação.
- Discutir desafios e perspectivas futuras no campo da **Psicologia da Educação**.

2. Evolução das Teorias da Aprendizagem

A compreensão dos processos de aprendizagem evoluiu ao longo dos séculos, influenciada por diversas correntes filosóficas e psicológicas. Inicialmente, o conhecimento era transmitido de forma mecânica, sem considerar os processos cognitivos individuais (**Dembo, 1994**). Com a ascensão da Psicologia como disciplina científica, surgiram modelos teóricos que passaram a explicar o aprendizado de forma sistemática. A aprendizagem é um dos processos fundamentais para o desenvolvimento humano, sendo estudada ao longo da história por filósofos, psicólogos e educadores. Desde a **Grécia Antiga**, pensadores como **Platão e Aristóteles** já refletiam sobre como o conhecimento era adquirido e transmitido. No entanto, foi apenas no século XX, com o avanço da **Psicologia da Educação**, que surgiram teorias sistemáticas sobre os mecanismos da aprendizagem. A evolução das principais **teorias da aprendizagem**, estende-se desde as abordagens **comportamentalistas** até os modelos **cognitivos e sócio-interacionistas**, destacando suas contribuições para a educação contemporânea.

2. As Primeiras Reflexões sobre Aprendizagem

2.1 Filosofia e Aprendizagem na Antiguidade

Os primeiros estudos sobre aprendizagem remontam à **Grécia Antiga**, onde filósofos como **Platão** defendiam que o conhecimento era inato e poderia ser despertado por meio da reflexão. Já **Aristóteles**, em oposição, argumentava que o aprendizado ocorria por meio da experiência e da observação. Durante a **Idade Média**, o ensino era fortemente influenciado pela religião, e o aprendizado era visto como um processo de memorização e repetição. Somente com o **Renascimento** e o avanço da ciência, novas perspectivas começaram a surgir.

3. O Surgimento das Teorias Psicológicas da Aprendizagem

3.1 Behaviorismo: A Aprendizagem como Condicionamento

No início do século XX, a **Psicologia Experimental** começou a investigar a aprendizagem de forma sistemática. O **Behaviorismo**, liderado por **John Watson** e **B.F. Skinner**, propôs que o aprendizado ocorre por meio de estímulos e respostas, sem considerar processos internos da mente.

- **Ivan Pavlov** (1849-1936): Experimentos com reflexos condicionados em cães.
- **John Watson** (1878-1958): Defendeu que o comportamento humano poderia ser moldado por estímulos externos.
- **B.F. Skinner** (1904-1990): Desenvolveu o conceito de **condicionamento operante**, onde reforços positivos e negativos influenciam o aprendizado.

O **Behaviorismo** teve grande impacto na educação, levando à criação de métodos de ensino baseados em reforço e repetição.

3.2 Cognitivismo: O Papel da Mente na Aprendizagem

Com o avanço da **Psicologia Cognitiva**, pesquisadores começaram a questionar a visão mecanicista do Behaviorismo. O **Cognitivismo**, liderado por **Jean Piaget**, enfatizou o papel dos processos mentais na aprendizagem.

- **Jean Piaget** (1896-1980): Desenvolveu a **Teoria do Desenvolvimento Cognitivo**, dividindo o aprendizado em **quatro estágios**:
    1. **Sensório-motor (0-2 anos)** – Exploração do ambiente por meio dos sentidos.
    2. **Pré-operatório (2-7 anos)** – Desenvolvimento do pensamento simbólico.
    3. **Operatório concreto (7-11 anos)** – Capacidade de raciocínio lógico.
    4. **Operatório formal (a partir dos 11 anos)** – Pensamento abstrato e resolução de problemas.

O **Cognitivismo** influenciou práticas educacionais que valorizam a construção ativa do conhecimento.

3.3 Sócio-interacionismo: Aprendizagem como Processo Social

Na década de 1970, **Lev Vygotsky** propôs uma abordagem que enfatizava o papel da interação social na aprendizagem. Sua **Teoria Sócio-Histórica** argumentava que o aprendizado ocorre por meio da mediação de professores e colegas.

- **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**: O aprendizado ocorre quando o aluno recebe suporte para realizar tarefas que ainda não consegue fazer sozinho.
- **Interação social**: O conhecimento é construído coletivamente, por meio do diálogo e da colaboração.

Essa abordagem influenciou metodologias educacionais baseadas em **aprendizagem colaborativa** e **ensino mediado**.

4. Teorias Contemporâneas da Aprendizagem

4.1 Aprendizagem Significativa

David **Ausubel** desenvolveu a **Teoria da Aprendizagem Significativa**, argumentando que o aprendizado ocorre quando novos conceitos são conectados a conhecimentos prévios.

- **Diferenciação progressiva**: O aluno organiza o conhecimento de forma hierárquica.
- **Inclusão subordinada**: Novas informações são integradas a conceitos já existentes.

Essa teoria influenciou práticas pedagógicas que valorizam a **contextualização do ensino**.

4.2 Construtivismo e Aprendizagem Ativa

O **Construtivismo**, baseado nas ideias de **Piaget**, defende que o aluno constrói seu próprio conhecimento por meio da interação com o ambiente.

- **Aprendizagem baseada em problemas**: Os alunos resolvem desafios reais para desenvolver habilidades cognitivas.
- **Ensino por descoberta**: O professor atua como mediador, incentivando a exploração e experimentação.

Essa abordagem é amplamente utilizada em metodologias **ativas de ensino**, como a **aprendizagem baseada em projetos**.

4.3 Inteligências Múltiplas

Howard **Gardner** propôs a **Teoria das Inteligências Múltiplas**, argumentando que existem diferentes formas de inteligência, como:

1. **Lógico-matemática** – Habilidade para cálculos e raciocínio lógico.
2. **Linguística** – Facilidade com palavras e comunicação.
3. **Espacial** – Capacidade de visualizar e manipular objetos mentalmente.
4. **Musical** – Sensibilidade para ritmo e melodia.
5. **Corporal-cinestésica** – Coordenação motora e expressão física.
6. **Interpessoal** – Habilidade para interagir com outras pessoas.
7. **Intrapessoal** – Autoconhecimento e reflexão.
8. **Naturalista** – Sensibilidade para padrões na natureza.

Essa teoria influenciou práticas educacionais que valorizam a **personalização do ensino**.

4.4 Behaviorismo e Aprendizagem Condicionada

O **Behaviorismo**, representado por **B.F. Skinner (1974)**, enfatiza o papel do ambiente na modificação do comportamento por meio de reforços e punições. No contexto educacional, esse conceito é aplicado em estratégias como o reforço positivo, premiando o desempenho acadêmico para motivação (**Watson, 1913**).

4.5 Cognitivismo e Desenvolvimento Cognitivo

Jean **Piaget (1952)** revolucionou os estudos da aprendizagem ao propor a **Teoria do Desenvolvimento Cognitivo**, classificando-a em **quatro estágios**:

1. **Sensório-motor (0-2 anos)** – Exploração do ambiente por meio dos sentidos.
2. **Pré-operatório (2-7 anos)** – Desenvolvimento do pensamento simbólico.
3. **Operatório concreto (7-11 anos)** – Capacidade de raciocínio lógico.
4. **Operatório formal (a partir dos 11 anos)** – Pensamento abstrato e resolução de problemas.

Piaget destacou a importância da interação ativa do indivíduo com o meio, reforçando a relevância de práticas educacionais baseadas na **construção do conhecimento** (**Becker, 1997**).

4.6 Sócio-interacionismo e Aprendizagem Colaborativa

Lev **Vygotsky (1978)** enfatizou a dimensão social da aprendizagem, argumentando que o aprendizado ocorre por meio da interação com o outro. Sua teoria sobre a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** destaca a importância do papel do professor como mediador (**Moll, 1990**).

4.7 Aprendizagem Significativa e Construção do Conhecimento

David **Ausubel (1968)** propôs a **Teoria da Aprendizagem Significativa**, na qual novos conteúdos são assimilados a partir de conhecimentos prévios. Essa abordagem defende um ensino baseado na compreensão e organização lógica das informações, permitindo que o aluno relacione conceitos de maneira estruturada (**Moreira, 1997**).

5. Impacto das Teorias da Aprendizagem na Educação Contemporânea

A educação moderna combina elementos das diversas abordagens teóricas para oferecer um ensino mais eficiente. Algumas aplicações práticas incluem:

- **Uso de metodologias ativas**, como aprendizagem baseada em projetos.

- **Adaptação de conteúdos ao perfil do aluno**, levando em consideração suas experiências prévias (**Freire, 1996**).
- **Inclusão de tecnologias digitais**, como plataformas educacionais e gamificação.

5.1 Tecnologias Educacionais e Novas Tendências

A era digital trouxe novas possibilidades de ensino, impulsionando mudanças significativas nas metodologias pedagógicas. Algumas das principais tendências incluem:

- **Ensino híbrido e remoto**: Flexibilização do aprendizado por meio de plataformas digitais.
- **Inteligência artificial na educação**: Ferramentas de aprendizado adaptativo que personalizam conteúdos para os alunos (**Siemens, 2004**).
- **Gamificação**: Uso de elementos de jogos para engajar os estudantes (**Gee, 2003**).
-

6. Desafios e Perspectivas Futuras

6.1 Barreiras na Implementação das Teorias da Aprendizagem

Apesar dos avanços teóricos, a aplicação prática das teorias da aprendizagem enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se:

1. **Resistência à inovação educacional:** Muitos sistemas educacionais ainda se baseiam em modelos tradicionais, com métodos de ensino centrados na transmissão de conhecimento. A transição para abordagens mais ativas e colaborativas enfrenta resistência, especialmente em instituições com estruturas rígidas.
2. **Dificuldade na personalização do ensino:** Cada aluno apresenta um ritmo e um estilo de aprendizado próprio, mas os currículos muitas vezes não contemplam a personalização. A falta de recursos e ferramentas adaptativas impede uma abordagem mais individualizada.
3. **Desigualdade no acesso à educação de qualidade:** Em muitos países, a implementação de metodologias inovadoras não é viável devido à falta de infraestrutura e financiamento. Escolas em regiões menos favorecidas frequentemente não possuem acesso a tecnologias educacionais, dificultando a aplicação de abordagens baseadas na aprendizagem ativa.
4. **Capacitação docente insuficiente:** A adoção de novas teorias exige que professores estejam preparados para utilizá-las de maneira eficaz. No entanto, muitos profissionais da educação não recebem formação contínua sobre metodologias emergentes, o que impacta diretamente a aplicação prática no ensino.

6.2 Soluções e Caminhos para a Evolução

Para superar essas barreiras, diversas ações podem ser implementadas:

- **Políticas educacionais voltadas para inovação:** Incentivar governos e instituições a adotarem modelos de ensino mais flexíveis, promovendo metodologias que valorizem a aprendizagem significativa e colaborativa.
- **Formação contínua de professores:** Criar programas de capacitação para educadores, proporcionando conhecimentos sobre abordagens modernas e tecnologias educacionais.
- **Uso estratégico da tecnologia na educação:** Investir em ferramentas de ensino híbrido e plataformas digitais que permitam a personalização do aprendizado.
- **Integração entre Psicologia e Educação:** Ampliar pesquisas sobre a interseção entre neurociência e aprendizagem, desenvolvendo estratégias mais eficazes para potencializar o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

6.3 O Papel da Psicologia da Educação no Futuro

A **Psicologia da Educação** continuará desempenhando um papel essencial na construção de metodologias eficazes, focadas no aprendizado individualizado e na valorização do potencial humano. A tendência é que novas pesquisas tragam insights sobre como o cérebro aprende, ajudando na formulação de estratégias de ensino cada vez mais personalizadas e inclusivas.

7. Estudos de Caso na Psicologia da Educação e Teorias da Aprendizagem

7.1 Aplicação do Behaviorismo na Educação Infantil

Um estudo realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) explorou o uso de reforço positivo para incentivar o aprendizado de crianças em idade pré-escolar. O experimento envolveu a aplicação de recompensas imediatas para comportamentos desejáveis, como participação ativa e resolução de problemas. Os resultados indicaram que o condicionamento operante de Skinner foi eficaz na motivação dos alunos e na retenção do conhecimento.

7.2 Zona de Desenvolvimento Proximal e Aprendizagem Colaborativa

Pesquisadores analisaram a aplicação da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky em um ambiente educacional, destacando a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O estudo demonstrou que alunos que receberam mediação docente e participaram de atividades colaborativas apresentaram um desempenho significativamente superior em comparação aos que estudaram de forma independente.

7.3 Aprendizagem Significativa no Ensino Superior

Um estudo publicado pela **Universidade Cesumar** investigou a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel em cursos de graduação. Os pesquisadores observaram que a conexão entre conhecimentos prévios e novos conteúdos facilitou a compreensão dos alunos, resultando em um aprendizado mais profundo e duradouro.

7.4 Uso de Tecnologias Educacionais para Aprendizagem Cognitiva

Com o avanço das tecnologias digitais, um estudo recente analisou o impacto da inteligência artificial e da gamificação na aprendizagem de estudantes do ensino médio. Os resultados indicaram que ferramentas adaptativas, como plataformas de ensino personalizadas, aumentaram o engajamento dos alunos e melhoraram a retenção do conhecimento.

8. Considerações Finais

O estudo das **Teorias da Aprendizagem** e da **Psicologia da Educação** revela a complexidade dos processos cognitivos e sociais que influenciam a maneira como os indivíduos assimilam conhecimento. As contribuições de **Piaget, Vygotsky, Skinner e Ausubel** demonstram que diferentes abordagens podem ser combinadas para criar práticas educacionais mais eficazes.

No contexto contemporâneo, a integração entre teoria e prática se torna essencial para o desenvolvimento de metodologias de ensino que contemplem a diversidade de alunos e suas necessidades individuais. A incorporação de **tecnologias educacionais**, o estímulo ao **pensamento crítico** e o fortalecimento da **aprendizagem ativa** são tendências que devem moldar o futuro da educação.

Entretanto, desafios como a **resistência à inovação**, **desigualdade educacional** e **capacitação docente insuficiente** ainda precisam ser enfrentados. É fundamental que políticas educacionais priorizem modelos de ensino mais flexíveis e adaptativos, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado significativo.

Por fim, este artigo reforça a importância do **diálogo entre a Psicologia e a Educação**, permitindo que novas descobertas científicas contribuam para a evolução das práticas pedagógicas. O futuro da aprendizagem depende da capacidade de professores, pesquisadores e gestores educacionais de

transformar conhecimento teórico em ações concretas que beneficiem o desenvolvimento dos estudantes.

Referências Bibliográficas

- **AUSUBEL, D. P.** (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*.
- **BECKER, H. S.** (1997). *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research While Doing It*.
- **FREIRE, P.** (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*.
- **GEE, J. P.** (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*.
- **MOLL, L. C.** (1990). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*.
- **SIEMENS, G.** (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*.
- **Revista resumoescolar.**com.br

MÉTODOS DE ENSINO PERSONALIZADOS PARA TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

JULIANA DA SILVA DORI[55]

Resumo

Este estudo aborda a importância e os desafios do ensino individualizado, um modelo pedagógico que visa atender às necessidades específicas de cada aluno, respeitando suas diferenças e proporcionando um aprendizado mais eficaz. O ensino individualizado, ao focar nas particularidades de cada estudante, busca otimizar os processos de aprendizagem, especialmente em contextos que envolvem alunos com necessidades educacionais especiais. O trabalho analisa como essa abordagem pode ser implementada nas escolas, destacando as estratégias pedagógicas, o papel das tecnologias assistivas, e a formação de professores como elementos cruciais para o sucesso do ensino personalizado. Além disso, discute as implicações sociais e educativas dessa prática, considerando seu potencial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao final, o estudo conclui que o ensino individualizado é uma ferramenta importante para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam alcançar seu pleno potencial.

Palavras-chave: ensino individualizado, personalização, inclusão educacional, necessidades especiais, pedagogia.

Introdução

A educação é uma das mais poderosas ferramentas para o desenvolvimento humano e social. No entanto, ao longo dos anos, a forma como

[55] ***Graduada em Pedagogia com licenciatura plena: habilitações para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e Educação Especial pela FAPI Faculdade de Pinhais.***
Pós graduação com 360 horas na área de Atendimento Educacional Especializado pela Unesp de Marília, Professora de Ensino Fundamental I das PMSP- Efetivo por concurso publico

ela é estruturada e oferecida tem gerado questões e desafios significativos, especialmente no que se refere à diversidade e às necessidades dos alunos. Em um cenário educacional tradicional, a escola tem como objetivo fornecer uma educação universal e padronizada, com um currículo fixo e métodos de ensino uniformes. No entanto, esse modelo muitas vezes não atende às demandas de todos os estudantes, principalmente quando se trata daqueles que possuem diferentes ritmos de aprendizagem, dificuldades cognitivas, ou necessidades educacionais especiais.

Diante disso, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais e de adotar abordagens mais inclusivas e personalizadas. O ensino individualizado é uma proposta que visa justamente atender às especificidades de cada aluno, respeitando suas singularidades e permitindo que todos possam desenvolver seu potencial da melhor maneira possível. Ao focar nas necessidades de cada estudante, o ensino individualizado não apenas busca maximizar o aprendizado de forma mais eficaz, mas também promove uma experiência educacional mais equitativa e inclusiva. Implementar o ensino individualizado é um desafio complexo, que envolve diversos aspectos: a formação contínua dos educadores, o uso de novas tecnologias educacionais, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptativas e, principalmente, o comprometimento das escolas e das famílias. A personalização do ensino demanda a capacidade de diagnosticar as necessidades de cada aluno e de adaptar constantemente os métodos, as atividades e os materiais de ensino de forma que favoreçam o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. A utilização de recursos como tecnologias assistivas, por exemplo, pode ser crucial para garantir que alunos com deficiências físicas ou cognitivas tenham acesso ao conteúdo de maneira eficaz.

Além disso, o ensino individualizado representa um passo importante rumo à inclusão educacional, proporcionando um ambiente onde a diversidade é valorizada e todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam participar plenamente do processo de aprendizagem. Isso é particularmente relevante em contextos educacionais que atendem a alunos com necessidades

especiais, como aqueles com transtornos de aprendizagem, deficiências sensoriais, ou dificuldades emocionais. Nesse sentido, a escola se torna um espaço que não apenas transmite conhecimento, mas também reconhece e respeita a individualidade de cada aluno, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades, competências e autoestima.

O modelo de ensino individualizado também abre portas para um entendimento mais amplo e profundo das questões educacionais, uma vez que desafia as práticas pedagógicas convencionais e incentiva a reflexão sobre a forma como a educação pode ser mais inclusiva, dinâmica e adaptável. Com a implementação de métodos personalizados, as escolas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos, independentemente de suas características ou condições, tenham a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente que os respeite e os apoie em suas jornadas educacionais.

Em resumo, o ensino individualizado não é apenas uma tendência pedagógica, mas uma necessidade que reflete o reconhecimento da diversidade humana e o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para todos.

Ao integrar práticas pedagógicas personalizadas, é possível criar um modelo educacional que respeite e valorize as diferenças, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva para todos os alunos.

Vantagens do Ensino Individualizado

O ensino individualizado é uma abordagem pedagógica que prioriza a adaptação do processo educacional às necessidades e características específicas de cada aluno, oferecendo um caminho de aprendizado mais focado e eficiente. Entre suas principais vantagens, destaca-se a possibilidade de oferecer um ritmo de aprendizagem personalizado, respeitando a individualidade e o tempo de cada estudante. De acordo com Oliveira e Ferreira (2019), a personalização do ensino permite que os alunos avancem conforme sua própria capacidade, sem a pressão de acompanhar um ritmo padronizado que pode ser desfavorável para aqueles com dificuldades ou mesmo para os que apresentam

um desempenho acima da média. Esse tipo de abordagem proporciona maior autonomia ao aluno, que pode assumir o controle de seu aprendizado, desenvolvendo uma sensação de empoderamento que, segundo Souza (2021), está diretamente ligada ao aumento da motivação e do engajamento nas atividades escolares.

Outra vantagem significativa do ensino individualizado é a atenção mais detalhada que o professor pode oferecer, uma vez que ele tem a oportunidade de focar em menos alunos simultaneamente, conseguindo identificar de maneira mais precisa as dificuldades e necessidades de cada um. Segundo Costa e Almeida (2020), essa relação mais próxima entre professor e aluno contribui para um diagnóstico mais assertivo das áreas em que o estudante precisa de mais apoio, o que, por sua vez, facilita a implementação de estratégias de ensino direcionadas. Esse modelo permite uma intervenção mais eficiente, com práticas pedagógicas ajustadas à realidade de cada aluno, favorecendo a compreensão dos conteúdos de forma mais profunda.

Ademais, o ensino individualizado também é uma resposta eficaz para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, incluindo estudantes com necessidades educacionais especiais. Conforme Lemos e Silva (2018), essa modalidade de ensino tem se mostrado um recurso importante na inclusão de alunos com deficiências, pois permite que o professor adapte os materiais, as estratégias e os tempos de ensino, promovendo uma maior equidade no acesso ao aprendizado. Esse processo é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo. Nesse contexto, o uso de tecnologias assistivas também se configura como um elemento essencial, pois facilita a personalização dos recursos pedagógicos, oferecendo uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

A individualização do ensino também fortalece a construção de habilidades socioemocionais, uma vez que cada aluno recebe um atendimento mais personalizado, o que pode reduzir a ansiedade e aumentar a confiança no processo de aprendizagem. Segundo Santos (2022), alunos que se sentem mais

compreendidos e apoiados tendem a desenvolver uma maior autoestima, o que, por sua vez, favorece o seu desempenho acadêmico. Além disso, o ensino individualizado estimula o desenvolvimento de competências como a resiliência, a autorregulação e a capacidade de resolução de problemas, habilidades fundamentais para o enfrentamento dos desafios da vida cotidiana e do mercado de trabalho. Para Barbosa e Pereira (2017), essa abordagem também permite ao educador trabalhar aspectos emocionais do aluno, que muitas vezes são negligenciados em um modelo tradicional, contribuindo para a formação de um estudante mais equilibrado e seguro.
Contudo, é importante ressaltar que a implementação do ensino individualizado exige um esforço significativo por parte das instituições de ensino, no que diz respeito à formação contínua dos professores e ao uso adequado de recursos pedagógicos e tecnológicos. Como afirmam Lima e Martins (2019), a formação docente deve ser orientada para o desenvolvimento de competências que permitam ao educador planejar, executar e avaliar o ensino de forma personalizada, utilizando ferramentas que atendam às diversas necessidades dos alunos. Isso envolve um trabalho coletivo e colaborativo, com a participação ativa de todos os profissionais da educação, a fim de garantir a eficácia dessa abordagem.

Em síntese, as vantagens do ensino individualizado são múltiplas e impactam diretamente na qualidade do aprendizado. Ao proporcionar um ensino que considera as especificidades de cada aluno, o processo educacional se torna mais inclusivo, motivador e eficaz. As vantagens observadas na personalização do ensino, no apoio individualizado, na inclusão de alunos com necessidades especiais e no desenvolvimento das competências socioemocionais refletem a importância de se investir nessa metodologia. No entanto, como apontam diversos autores, sua implementação requer um comprometimento dos educadores e das instituições de ensino, além de um ambiente propício ao uso de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras.

Técnicas para Identificar as Necessidades de Cada Aluno

A identificação das necessidades de cada aluno é um componente essencial para a construção de uma educação eficaz, pois possibilita que os educadores ajustem suas abordagens pedagógicas para melhor atender às diversas particularidades dos estudantes. Uma das técnicas mais comuns e eficazes para identificar essas necessidades é a observação sistemática. De acordo com Almeida e Souza (2020), a observação direta em sala de aula permite que o professor perceba como o aluno interage com o conteúdo, com os colegas e com as atividades propostas. A partir dessa prática, é possível identificar dificuldades de compreensão, de atenção ou até mesmo comportamentais que podem interferir no processo de aprendizagem. Além disso, a observação permite que o educador registre mudanças no desempenho ao longo do tempo, o que facilita a implementação de estratégias de ensino mais adequadas e personalizadas.

Outra técnica relevante é a aplicação de testes diagnósticos, que têm como objetivo mapear as habilidades e as dificuldades de cada aluno em determinadas áreas do conhecimento. Conforme Silva e Costa (2018), esses testes podem ser utilizados para obter uma visão mais clara das competências cognitivas dos estudantes, permitindo a identificação de defasagens ou lacunas de aprendizado. A vantagem dessa abordagem é que ela oferece um diagnóstico objetivo, baseado em dados quantitativos, que pode orientar as decisões pedagógicas. No entanto, é fundamental que esses testes sejam bem elaborados e contextualizados, de modo a refletir as reais necessidades dos alunos e evitar a rotulação ou a discriminação de aqueles que possam ter dificuldades pontuais.

Além dos testes e da observação, o uso de entrevistas individuais ou conversas informais com os alunos também se configura como uma técnica importante para identificar suas necessidades. Segundo Rodrigues e Lima (2019), essas interações proporcionam um espaço para que os alunos expressem suas dificuldades, preocupações e expectativas em relação à aprendizagem. Através dessa comunicação mais direta, o educador pode obter informações valiosas sobre os fatores emocionais, sociais e familiares que podem estar influenciando o desempenho acadêmico. Além disso, as entrevistas

permitem que os professores conheçam melhor os interesses e as motivações de cada aluno, o que é fundamental para a personalização do ensino e a implementação de estratégias mais eficazes.

O feedback constante também é uma técnica fundamental para identificar as necessidades de cada aluno. De acordo com Santos (2021), o feedback permite que o aluno saiba exatamente quais áreas ele precisa melhorar, o que ajuda a direcionar seu esforço e atenção para as questões que demandam mais cuidado. Quando dado de forma construtiva e em tempo hábil, o feedback pode servir como um instrumento de diagnóstico, já que o professor pode perceber a evolução do aluno e ajustar suas abordagens pedagógicas conforme necessário. Esse processo deve ser contínuo, garantindo que as intervenções sejam feitas de maneira oportuna e eficaz.
Além disso, a utilização de ferramentas de avaliação formativa pode ser uma técnica adicional para identificar as necessidades dos alunos. As avaliações formativas, ao contrário das avaliações somativas, buscam avaliar o progresso do aluno durante o processo de aprendizagem, oferecendo informações cruciais sobre onde ele se encontra em termos de domínio dos conteúdos e habilidades. Segundo Pinto e Martins (2020), esse tipo de avaliação, que pode incluir desde atividades de sala de aula até questionários online, oferece um acompanhamento mais detalhado e contínuo do desempenho do aluno, permitindo que os educadores façam ajustes rápidos e eficazes nas estratégias de ensino. Quando utilizadas de maneira adequada, as avaliações formativas permitem que o professor identifique, em tempo real, as necessidades de cada aluno e interaja de forma mais eficiente.

A análise de registros anteriores do aluno, como boletins escolares e relatórios de outros profissionais da educação, também desempenha um papel fundamental na identificação de necessidades. Segundo Silva e Pereira (2019), esses documentos podem fornecer informações históricas sobre o desempenho do aluno, incluindo áreas em que ele teve dificuldades no passado ou momentos em que apresentou avanços significativos. Essa análise permite que o educador compreenda melhor o contexto do aluno e implemente intervenções mais alinhadas com seu histórico educacional. Além disso, o acompanhamento

contínuo dessas informações auxilia na elaboração de um planejamento pedagógico que seja realmente adequado às necessidades e potencialidades do aluno.

O uso de tecnologias educacionais também se configura como uma técnica inovadora para a identificação das necessidades dos alunos. Ferramentas como softwares de monitoramento de desempenho acadêmico, plataformas de aprendizagem adaptativa e aplicativos de avaliação contínua são cada vez mais utilizadas nas salas de aula, oferecendo dados detalhados sobre o progresso do aluno. Como apontam Oliveira e Ferreira (2022), essas tecnologias podem analisar em tempo real o desempenho dos alunos, fornecendo informações precisas sobre suas dificuldades, pontos fortes e áreas que precisam de mais atenção. Além disso, as plataformas digitais podem oferecer ao aluno um feedback imediato, incentivando a autorreflexão e a autonomia no processo de aprendizagem.

Por fim, a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo também é uma técnica essencial para identificar as necessidades dos alunos. Segundo Martins (2021), promover um clima de confiança e respeito no ambiente escolar permite que os alunos se sintam seguros para compartilhar suas dificuldades e necessidades. Ao criar um espaço onde os estudantes se sintam à vontade para expressar suas preocupações, o educador pode obter informações mais precisas e subjetivas sobre os desafios que os alunos enfrentam. Além disso, a colaboração entre os próprios alunos pode favorecer a identificação de necessidades, uma vez que o aprendizado coletivo permite que os estudantes compartilhem suas experiências e percepções, contribuindo para um diagnóstico mais amplo e aprofundado.

Estudo de Caso: Sucesso do Ensino Personalizado

O ensino personalizado tem se mostrado uma estratégia eficaz para atender às diferentes necessidades dos alunos, oferecendo um modelo educacional que prioriza o ritmo e os interesses individuais. O sucesso dessa abordagem é evidenciado por diversos estudos de caso que demonstram sua

eficácia em ambientes educacionais variados. Um exemplo disso é a experiência de uma escola de ensino fundamental em São Paulo, onde a implementação do ensino personalizado resultou em avanços significativos no desempenho acadêmico e no engajamento dos alunos. De acordo com Ferreira e Lima (2021), a personalização do ensino nessa instituição permitiu que os alunos progredissem conforme seu ritmo de aprendizagem, com apoio contínuo e ajustado às suas necessidades, o que contribuiu para um aumento notável nas taxas de aprovação e na satisfação dos estudantes com o processo educacional.

A metodologia adotada envolveu a utilização de ferramentas digitais adaptativas, que ajustavam os conteúdos de acordo com o nível de conhecimento de cada aluno, e atividades extracurriculares que incentivavam o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Além disso, outro estudo de caso, realizado em uma escola de ensino médio na região norte do Brasil, evidenciou que o ensino personalizado pode ser um grande aliado na inclusão educacional. Santos e Costa (2020) destacam que, ao adaptar as estratégias pedagógicas para alunos com necessidades educacionais especiais, a escola conseguiu promover um ambiente mais inclusivo e equitativo. Nesse caso, a utilização de tecnologias assistivas, como softwares de leitura e escrita, juntamente com planos de ensino individualizados, permitiu que alunos com deficiências visuais e auditivas tivessem acesso ao conteúdo de forma eficaz, promovendo sua participação ativa nas atividades escolares e reduzindo o risco de evasão. A personalização do ensino não só atendeu às necessidades específicas desses alunos, mas também os motivou a participar mais ativamente do processo educacional, o que resultou em uma melhoria significativa nos seus resultados acadêmicos.

A implementação do ensino personalizado também foi estudada em uma escola particular no Rio de Janeiro, que adotou o modelo como parte de sua estratégia pedagógica para alunos com alto potencial cognitivo. Segundo Silva e Almeida (2019), a abordagem personalizada permitiu que os alunos mais avançados tivessem acesso a conteúdos mais desafiadores e estimulantes, enquanto os alunos com dificuldades de aprendizagem receberam suporte adicional, por meio de tutoria e atividades adaptadas. A experiência revelou que,

ao respeitar os diferentes tempos e estilos de aprendizagem, foi possível potencializar os resultados de todos os estudantes, criando um ambiente mais colaborativo e menos competitivo. A personalização do ensino também estimulou os alunos a se tornarem mais autônomos, pois eles eram incentivados a definir metas de aprendizagem e a monitorar seu próprio progresso, o que aumentou sua motivação e seu comprometimento com os estudos.

Em um contexto mais amplo, o sucesso do ensino personalizado foi evidenciado por um estudo realizado em diversas escolas públicas do estado de Minas Gerais, que implementaram o modelo como parte de um projeto piloto para melhorar o desempenho escolar de alunos com dificuldades de leitura e escrita. Segundo Oliveira e Pereira (2022), o uso de planos de ensino personalizados, que consideravam as dificuldades específicas de cada aluno, resultou em uma melhora considerável nos índices de alfabetização. O projeto envolveu a formação contínua dos professores, que passaram a utilizar diagnósticos mais detalhados das necessidades de cada estudante, para elaborar atividades mais eficazes e adaptadas. O resultado foi uma redução significativa no número de reprovações e uma melhoria nas habilidades de leitura e escrita dos alunos, o que demonstrou a importância de um ensino que respeita as particularidades de cada estudante. O sucesso dessa abordagem também foi atribuído ao envolvimento das famílias, que passaram a acompanhar de forma mais próxima o progresso dos filhos, participando ativamente das decisões educacionais.

Outro exemplo interessante de sucesso do ensino personalizado é o caso de uma escola pública de Curitiba que implementou uma metodologia baseada em aprendizagem por projetos, onde os alunos eram estimulados a trabalhar em temas de seu interesse, com o acompanhamento constante de professores. De acordo com Martins e Silva (2020), essa abordagem personalizada não só favoreceu a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e trabalho em equipe, essenciais para a formação de cidadãos críticos e criativos. O sucesso foi notável, especialmente entre alunos que se mostravam desmotivados com o ensino tradicional. Ao permitir que escolhessem temas que despertavam seu

interesse e ao oferecer um acompanhamento mais individualizado, a escola conseguiu aumentar a taxa de retenção e engajamento dos alunos, além de proporcionar um aprendizado mais significativo e alinhado às necessidades e habilidades de cada estudante.

Esses estudos de caso revelam que o sucesso do ensino personalizado não está restrito a um único tipo de instituição ou contexto, mas pode ser implementado com sucesso em escolas de diferentes realidades, desde o ensino fundamental até o ensino médio. O uso de tecnologias adaptativas, o planejamento pedagógico focado nas necessidades individuais dos alunos, a formação continuada dos professores e o envolvimento das famílias são elementos-chave para o sucesso dessa abordagem. Além disso, a personalização do ensino contribui para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e motivadora, que atende às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades ou potenciais. Assim, os resultados dos estudos de caso demonstram que o ensino personalizado pode ser uma ferramenta poderosa para transformar o processo educacional, oferecendo aos alunos as condições necessárias para alcançar seu pleno potencial.

Considerações finais

O ensino personalizado surge como uma metodologia essencial para a transformação do processo educacional, principalmente no que tange à adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades individuais de cada aluno. A partir da análise das vantagens, das técnicas utilizadas para identificar as necessidades dos alunos e dos estudos de caso apresentados, fica claro que a personalização do ensino não é apenas uma tendência, mas uma necessidade crescente para a promoção de uma educação mais inclusiva, motivadora e eficaz.

Ao adotar abordagens individualizadas, as escolas conseguem atender a uma diversidade de necessidades que, em modelos tradicionais de ensino, muitas vezes ficam invisíveis ou não são adequadamente abordadas. A

personalização do ensino permite que cada aluno aprenda no seu próprio ritmo, com base em suas dificuldades e potenciais, promovendo, assim, um maior engajamento e uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Esse enfoque no aluno, ao invés do conteúdo em si, coloca-o no centro do processo de aprendizagem, dando-lhe maior autonomia e estimulando seu senso de pertencimento à educação.

As vantagens desse modelo são amplamente reconhecidas na literatura, que destaca não apenas a melhoria no desempenho acadêmico, mas também o impacto positivo nas competências socioemocionais dos estudantes. O apoio individualizado e a atenção contínua ao desenvolvimento emocional, como evidenciado nos estudos de Barbosa e Pereira (2017) e Santos (2022), são fundamentais para a formação de alunos mais autoconfiantes, resilientes e preparados para enfrentar os desafios da vida cotidiana. O ensino individualizado, ao promover a inclusão e trabalhar as especificidades de cada estudante, favorece também o desenvolvimento de habilidades essenciais para o futuro, como a resolução de problemas, a autorregulação e a colaboração.

A implementação de metodologias personalizadas, contudo, não ocorre de forma espontânea nem sem desafios. Exige uma preparação adequada dos educadores, que devem ser capacitados para aplicar técnicas de ensino flexíveis, utilizando tanto recursos tecnológicos quanto práticas pedagógicas adaptativas. O investimento na formação docente contínua e na utilização de ferramentas digitais, como softwares de aprendizagem adaptativa e plataformas de avaliação contínua, é crucial para o sucesso da personalização. Além disso, a análise constante do desempenho dos alunos, por meio de avaliações formativas e feedback contínuo, possibilita ajustes em tempo real nas abordagens pedagógicas, o que contribui para a eficácia do processo de aprendizagem.

Outro ponto importante é a colaboração entre os profissionais da educação e as famílias. O envolvimento ativo dos pais e responsáveis no processo educacional, como observado em diversas experiências de ensino personalizado, como a de Oliveira e Pereira (2022), tem sido um fator chave para o sucesso dessa abordagem. O acompanhamento próximo das famílias e a troca

constante de informações com os educadores contribuem para a implementação de planos de ensino mais eficazes e personalizados, além de fortalecer o compromisso dos alunos com seu próprio aprendizado.

Em suma, a implementação do ensino individualizado não só facilita a adaptação curricular e pedagógica às diversas necessidades dos alunos, mas também é um modelo que promove uma aprendizagem mais inclusiva e significativa. A personalização do ensino, ao considerar os aspectos únicos de cada aluno, seja em relação às suas dificuldades, ritmos de aprendizagem, ou interesses, contribui para o desenvolvimento de uma educação que respeita as especificidades de todos os estudantes. Esse processo é vital para garantir que alunos com transtornos de aprendizado, por exemplo, possam alcançar seu potencial acadêmico e pessoal sem a pressão do ensino padronizado que muitas vezes não reconhece suas necessidades.

A partir dos estudos de caso apresentados, é evidente que o sucesso do ensino individualizado é altamente dependente de diversos fatores. Entre eles, destaca-se a formação contínua dos educadores, que devem estar preparados para adaptar suas metodologias, utilizar tecnologias assistivas e avaliar constantemente as necessidades de seus alunos. O uso de ferramentas digitais, como plataformas de aprendizagem adaptativa e softwares de monitoramento de desempenho, se mostrou eficaz, permitindo ajustes em tempo real no processo de ensino e garantindo uma abordagem mais personalizada e precisa.

Além disso, o envolvimento da família no processo educacional e a criação de um ambiente escolar que favoreça a colaboração entre os alunos são componentes essenciais para o sucesso do ensino individualizado. Essas práticas ajudam a fortalecer o vínculo entre a escola, os alunos e as famílias, criando uma rede de apoio que favorece o aprendizado de todos os estudantes, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. Em contextos como os observados nas escolas de São Paulo, Minas Gerais e Curitiba, o apoio contínuo e individualizado aos alunos tem gerado resultados positivos, como o aumento da motivação, da autoestima, e a diminuição da evasão escolar.

O ensino individualizado também se apresenta como uma resposta eficaz à diversidade encontrada nas salas de aula, promovendo a inclusão e proporcionando aos alunos com necessidades educacionais especiais a oportunidade de aprender de forma equitativa e com o suporte adequado. A utilização de tecnologias assistivas, combinada com planos de ensino adaptados, tem permitido que alunos com deficiências visuais e auditivas, por exemplo, tenham acesso ao conteúdo de forma plena, o que contribui para a sua inclusão e participação ativa no processo de aprendizagem.

No entanto, é fundamental reconhecer que a implementação eficaz do ensino individualizado exige recursos, dedicação e planejamento por parte das instituições de ensino. Além da formação docente, é necessário garantir que as escolas disponham das ferramentas e das tecnologias adequadas, além de criar uma estrutura organizacional que favoreça a personalização do ensino para cada aluno. Como foi evidenciado nas experiências descritas, o sucesso do ensino individualizado está atrelado à capacidade das escolas de integrar tecnologia, pedagogia e práticas inclusivas de forma harmônica, promovendo um aprendizado mais autêntico e estimulante para todos os estudantes.

Em um cenário educacional ideal, onde todos os alunos tenham acesso a uma educação personalizada e adaptada às suas necessidades, seria possível criar um ambiente de aprendizagem onde a equidade e a inclusão são as premissas centrais. No entanto, para que essa realidade se concretize, é preciso que as políticas educacionais estejam alinhadas com a necessidade de um ensino mais individualizado, com o apoio contínuo de professores, gestores e familiares. A personalização do ensino, embora desafiante, representa uma solução poderosa para atender às demandas educacionais do século XXI, onde a diversidade e a individualidade dos alunos devem ser respeitadas e valorizadas em todos os níveis educacionais.

Referências

ALMEIDA, L. P.; SOUZA, F. C. Observação como ferramenta de diagnóstico na prática pedagógica. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 2, p. 35-48, 2020.
BARBOSA, J. A.; PEREIRA, M. L. O impacto do ensino individualizado no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 3, p. 45-60, 2017.
COSTA, F. R.; ALMEIDA, T. S. Ensino individualizado e suas implicações no desempenho acadêmico: uma análise crítica. Revista de Ensino e Psicologia, v. 18, n. 2, p. 123-137, 2020.
FERREIRA, R. F.; LIMA, C. J. Ensino personalizado: um estudo de caso no ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 19, n. 3, p. 45-58, 2021.
LIMA, A. G.; MARTINS, R. P. Desafios da educação personalizada: formação docente e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 19, n. 4, p. 210-225, 2019.
LEMOS, J. M.; SILVA, P. S. Inclusão educacional e ensino individualizado: uma análise de práticas pedagógicas. Revista de Educação Especial, v. 25, n. 1, p. 78-92, 2018.
MARTINS, L. P.; SILVA, R. F. Aprendizagem por projetos no ensino personalizado: estudo de caso em Curitiba. Revista de Educação e Aprendizagem, v. 21, n. 2, p. 115-130, 2020.
MARTINS, A. F. O impacto da colaboração no ambiente de aprendizagem inclusivo. Revista de Educação e Inclusão, v. 30, n. 1, p. 56-70, 2021.
OLIVEIRA, C. M.; FERREIRA, L. F. Ensino personalizado: uma análise das vantagens para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Educação e Sociedade, v. 40, n. 1, p. 102-115, 2019.
OLIVEIRA, T. R.; PEREIRA, A. S. Ensino personalizado na alfabetização: um estudo de caso em escolas públicas. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 24, n. 1, p. 89-101, 2022.
PINTO, S. R.; MARTINS, D. F. Avaliação formativa e o acompanhamento das necessidades dos alunos. Revista de Ensino e Aprendizagem, v. 25, n. 4, p. 210-225, 2020.
RODRIGUES, M. F.; LIMA, T. S. Entrevistas como técnica para identificar as necessidades dos alunos: um estudo de caso. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 19, n. 2, p. 133-145, 2019.

SANTOS, M. A. Feedback no processo educacional: importância para o diagnóstico das necessidades dos alunos. Revista de Psicologia da Educação, v. 32, n. 2, p. 98-112, 2021.

SANTOS, E. P.; COSTA, M. A. Inclusão no ensino personalizado: um estudo de caso no ensino médio. Revista de Educação Especial, v. 28, n. 4, p. 211-225, 2020.

SILVA, L. G.; COSTA, R. F. Testes diagnósticos no ensino: aplicabilidade e resultados. Revista Brasileira de Psicologia Educacional, v. 17, n. 1, p. 45-59, 2018.

SILVA, J. P.; PEREIRA, C. F. Análise de registros acadêmicos como técnica para identificar necessidades de aprendizagem. Revista de Educação e Desenvolvimento, v. 24, n. 3, p. 87-102, 2019.

SILVA, J. A.; ALMEIDA, P. T. Potencial cognitivo e ensino personalizado: estudo de caso no ensino médio. Revista Brasileira de Psicologia Educacional, v. 18, n. 3, p. 78-91, 2019.

SOUZA, M. T. Ensino individualizado: uma abordagem centrada no aluno e seus efeitos na aprendizagem. Revista Educação e Psicologia, v. 32, n. 3, p. 154-168, 2021.

NEUROCIÊNCIA E DIDÁTICA DOCENTE

ANGÉLICA CIRILO QUEIROZ [56]

RESUMO- A fim de gerar reflexão acerca das contribuições da neurociência para a prática pedagógica. Os pesquisadores da neurociência utilizados como suporte teórico neste estudo foram Almeida, Carvalho, Chedid, Relvas, Ramos e Takeuchi.

O trabalho proposto tem como cerne de seu desenvolvimento ampliar o repertório didático aos docentes visando uma melhor prática no ensino aprendizagem sob a perspectiva da neurociência. Para tanto, é proposto a compreensão dos mecanismos de aprendizagem e funções cerebrais que possibilitem a aquisição de conhecimento

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Didática.Docência Neurociência. Ensino-Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A neurociência lança luz sobre alguns dos mistérios da aprendizagem, nos quais o cérebro é fundamental para entender o que chamamos de ensinar e aprender. Hoje sabemos que entender como funciona é importante para otimizar a aprendizaagem em sala de aula, desde o pré-escola até o ensino superior. Com base nos avanços das pesquisas em neurociência sobre a importância do ambiente, sabemos que ele afeta diretamente as conexões entre as células neuronais, ou seja, quanto maior o estímulo, mais adequado, maior o número de conexões sinápticas (conexões entre neurônios). Essa mudança na estrutura do cérebro levará ao aprendizado. Além de entender cada área do cérebro e sua função, também devemos considerar aspectos

[56] angelica.c.queiroz@gmail.com

importantes da pedagogia ao planejar aulas e/ou entregar conteúdo aos alunos.

Perguntas frequentes aos professores são rondam a ideia de como fornecer os estímulos certos para a ativação da atenção ou da memória no contexto de uma sala de aula ou palestra? A correlação entre pedagogia e neurociência pode tornar a transferência de informações agradável; e pode ser parte integrante do aprendizado de uma maneira mais prazerosa e, portanto, mais significativa. Isso nos leva à reflexão que muitos educadores podem estar se perguntando:

- Como posso chamar a atenção dos alunos?
- Que recursos devo usar para ensinar?
- Como gerar interesse e motivação ao transmitir conhecimento?
- Que métodos podemos usar para ativar áreas do cérebro que contribuem tanto para a satisfação quanto para a memória?

Para responder a essas questões, este artigo busca encontrar informações neurocientíficas na prática docente por meio de pesquisas bibliográficas e recomenda fornecer informações aos professores para melhorar seu desempenho docente. Como ferramenta teórica para o estudo da neurociência e da prática de ensino, baseamos este artigo em pesquisas de especialistas como: Geraldo P. de Almeida (2012), Fernanda A. H. de Carvalho (2010), Kátia A. K. Chedid (2007); Marta P. Relvas (2012), Angela S. da F. Ramos (2014) e Margareti Y. Takeuchi (2009).

2 DESENVOLVIMENTO

À medida que a neurociência avança, podemos entender como o cérebro funciona, traduzindo estímulos ambientais em aprendizado e o papel dos neurônios na análise, evocação e armazenamento de informações. O conhecimento da neurociência relacionado à prática docente não fornece métodos de ensino para ambientes escolares, mas contribui para uma compreensão científica do processo de ensino e uma explicação científica da formação da inteligência, comportamento e emoção. Portanto, entendemos que para aprender é preciso estar exposto a novos desafios, novos estímulos

de diferentes regiões do cérebro, para buscar o potencial humano. Pesquisadora Leslie Hart: Ensinar sem considerar como o cérebro funciona é como desenhar uma luva sem considerar a presença da mão. O cérebro humano tem a capacidade de se adaptar a novas situações porque contém células chamadas neurônios que criam sinapses em cada pedaço de informação processada.

Quando novas memórias são formadas, redes específicas de neurônios formadas por células do sistema nervoso responsáveis pela transmissão de sinais químicos e elétricos são detalhadas em uma variedade de estruturas. Essa rede reside no hipocampo, uma estrutura localizada no lobo temporal do cérebro humano que se acredita ser o principal local de memória e uma parte importante do sistema límbico, onde as memórias são registradas no córtex, onde são traduzidas em arquivos definitivos quando a informação é capturada, ela viaja através de células neuronais semelhantes às árvores nas folhas: galhos são detritos; troncos, axônios; e raízes, terminais pré-sinápticos, as conexões entre as células. Estes criam emaranhados de caminhos em diferentes direções. Assim, uma sinapse é formada quando um ramo de uma célula encontra a raiz de outra célula. As sinapses são onde a comunicação ocorre entre os neurônios e as unidades de armazenamento de memória. É aqui que ocorre a síntese de proteínas: a troca elétrica e a ativação de genes que levam ao armazenamento de informações. Portanto, se o número de conexões aumenta, a memória aumenta. Cada neurônio pode se comunicar com mil outros neurônios. Das estimativas de que os humanos possuem de 10 bilhões a 100 bilhões dessas células, pode-se inferir que existem 100 trilhões de conexões sinápticas (Almeida, 2012). Os pesquisadores Izquierdo (2002), Lent (2001) e Ratey (2001) explicam que, à medida que um indivíduo busca respostas para suas percepções, pensamentos e comportamentos, suas conexões neurais estão constantemente se reorganizando e seus padrões de conexão estão constantemente mudando ao longo do processo. Fortalecer ou enfraquecer as sinapses.

No cérebro, existem neurônios que estão prontos para receber estímulos. A atividade mental estimula a reconstrução de conjuntos neurais no fluxo e retorno da informação, experiência de processamento e/ou

experiência de linguagem. A informação é capturada pelos sentidos e traduzida em estimulação elétrica através dos neurônios, catalogada e armazenada na memória. É essa capacidade de adicionar novos dados a informações já armazenadas na memória, estabelecer relações entre informações novas e conhecidas e reconstruir o que foi aprendido, no processo de reprocessamento contínuo das interpretações geradas pela percepção, que caracteriza a plasticidade cerebral. (Apud Carvalho, 2010, pp.).

Agora vamos ver como esse conhecimento sobre o funcionamento do cérebro pode ajudar no processo de ensino. Quando pensamos no ambiente da sala de aula, a partir do conhecimento prévio do aluno, o educador cria uma resposta favorável ao funcionamento do cérebro ao iniciar um novo conteúdo, além de utilizar estratégias para atingir as emoções do aluno. Por exemplo: para que os alunos recebam informações visuais e auditivas, eles precisam percorrer o córtex antes de arquivar; quando encontram um arquivo formado (conhecimento prévio), recebem um gancho para armazená-lo e, no futuro, chamam Este processo ocorre mais facilmente quando a informação está disponível. É por isso que é importante que os professores investiguem as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos antes de lhes apresentar um novo conteúdo (Almeida, 2012). Ausubel (1980) chamou esses ganchos de subjunções. Um subsunçor é uma estrutura específica onde novas informações podem ser integradas ao cérebro humano, que é altamente organizado e possui uma hierarquia conceitual para armazenar a experiência anterior do aprendiz.

A transformação da informação em aprendizagem depende também do despertar das emoções e do que isso significa para os alunos. Como mencionado anteriormente, o sistema nervoso central aciona a memória quando o conteúdo que está sendo ensinado é conhecido, mas muda quando corresponde a um novo conteúdo. Portanto, é importante fornecer múltiplas formas de ensino, pois existem diferentes maneiras de aprender usando circuitos neurais. Se os professores transmitirem dados sem sentido, o cérebro não terá o prazer de aprender (Relvas, 2012). O pesquisador Geraldo Almeida (2012) destaca que quanto mais caminhos uma mensagem percorre, mais fácil é evocá-la. Então, se um conceito está associado a uma

imagem, som, pelo menos três áreas diferentes do cérebro são ativadas para recuperá-lo. Um exemplo de atividade de classe é relacionar a escrita de letras de músicas conhecidas ao conteúdo, incluindo versos rimados, frases engraçadas, diagramas, tabelas, diagramas etc. A memorização é bastante favorecida pelos mecanismos da emoção, pois ele provoca liberação de hormônios que facilitam que estímulos nervosos circulem mais nos neurônios. Utilizar ações lúdicas como: dramatizações, brincadeiras e jogos que estimulam a emoção favorece a aprendizagem, se estiverem diretamente relacionados ao conteúdo ministrado pelo educador.

Especialistas também apontam que os professores devem reservar os últimos minutos de aula para ensinar o conteúdo, para que novos conhecimentos passem novamente pelo cérebro. Na perspectiva do aprendizado contínuo nas relações entre os blocos de construção da percepção (sensação e memória) e no pensamento sistêmico em que essas relações se dão, nas complexidades da permanente reorganização do conhecimento no cérebro/mente, é fundamental que os Professores se reconheçam como responsáveis criando um ambiente que promova a auto reestruturação pessoal (Carvalho, 2010). Em relação à motivação, a pesquisadora Marta P. Relvas (2012) ressalta a necessidade de manter e respeitar as relações afetivas, pois por meio delas são liberadas substâncias naturais denominadas serotonina e dopamina, que estão associadas a sentimentos de satisfação, prazer e prazer. humor. O estresse em sala de aula causa a liberação de adrenalina e cortisol, que inibem o aprendizado, pois esses hormônios alteram a fisiologia neuronal e interrompem a transmissão de informações. Uma sala de aula agradável, bem-humorada, bem projetada e organizada é essencial para o aprendizado. Apontamos alguns princípios da neurociência aplicados em sala de aula (ver Takeuchi, 2009), entre os quais temos:

a) Memória e emoção estão entrelaçadas na aprendizagem, pois é uma atividade social que requer um ambiente tranquilo para expressar sentimentos e pensamentos.

b) O cérebro é alterado fisiológica e estruturalmente pela experiência; assim, aulas práticas e atividades físicas nas quais os alunos estão ativamente engajados criam correlações entre experiências anteriores e

entendimentos atuais.

c) O cérebro apresenta um período de sensibilidade a certos tipos de aprendizagem que não termina nem na idade adulta, um importante ajuste às expectativas e padrões de desempenho para as faixas etárias dos alunos por meio de unidades temáticas integradoras.

d) Durante uma nova experiência de aprendizagem, certas áreas do córtex frontal são ativadas simultaneamente; desta forma, situações que refletem o contexto da vida real serão ancoradas em entendimentos anteriores.

e) O cérebro é evolutivamente programado para gerar padrões ao testar hipóteses e facilitar a aceitação de padrões de tentativa e aproximação ao gerar hipóteses e evidências aproximadas; portanto, recomenda-se uma abordagem de resolução de casos e aproximação.

f) O cérebro responde devido à herança original de símbolos, imagens e figuras. Portanto, atividades que facilitem a expressão dos alunos por meio da arte, música e teatro são recomendadas para contribuir com o processo de aprendizagem. Segundo Ângela S. da F. Ramos (2014), doutora em Biofísica, o sistema de recompensa é essencial para o aprendizado e também pode ser desencadeado pela emoção de satisfazer a curiosidade. A neurociência demonstra a importância da motivação para aprender, pois o centro da motivação é o hipocampo, e a consolidação da memória está diretamente relacionada a ele. A partir da revisão da literatura em Neurociências e aprendizagem a autora sugere que:

1. A exposição a diferentes ambientes promove a plasticidade neural e, consequentemente, o aprendizado; O cérebro humano é modulado pela repetição de estímulo;

2. O estresse moderado, como desafio, estimula a aprendizagem.

(Ramos, 2014, p. 269).

Vários elementos do ensino interativo emergem desses conceitos da neurociência com implicações importantes para uma melhor prática de ensino e aprendizagem otimizada. Uma abordagem imersiva bem coreografada visa reconstruir os objetos de aprendizagem no ambiente da

sala de aula ou aproximar os alunos o mais possível da realidade do que estão aprendendo. Essa técnica é projetada para imergir o conteúdo na percepção espacial dos alunos.

No processamento ativo, os alunos são mais capazes de consolidar novos conteúdos se forem derivados de seus próprios conhecimentos. Assim, novas informações serão vinculadas a informações pré-existentes, vinculando memórias e emoções. O pesquisador Ramos (2014) também sugeriu promover atividades sociais, onde aprendizes neurais possam discutir tópicos e ensinar uns aos outros.

3 CONCLUSÃO

Construir conhecimento significativo continua sendo um desafio, pois requer conexões cerebrais onde o aluno faz conexões com o que já conhece e com novos conhecimentos. Em um ambiente escolar, criar um ambiente para os alunos que estimule a memória e a concentração, ao mesmo tempo desafiador, leva a algo fascinante que é o aprendizado. Para professores e alunos, um desejo se realiza, um porque ensinou e outro porque aprendeu. Essas variáveis desse ambiente podem vir de boas conexões entre alunos e professores, de sua receptividade, de suas posturas de fortalecimento e de seus sentimentos, tornando-se estímulos desafiadores para o cérebro, ou mesmo de aulas apresentadas de forma que combine prazer e aprendizado. À medida que a neurociência avança, é possível construir as bases de outras práticas científicas e de ensino. Compreender como a aprendizagem ocorre no cérebro humano ajudará os professores a controlar as variáveis que favorecem e desfavorecem a aprendizagem. É isso que deve estar presente na formação do professor para que ele possa se relacionar com a pedagogia. A partir dessas reflexões, levantamos novas questões que podem continuar sendo estudadas em neurociência na prática docente. Os professores vivenciaram o currículo desafiador exigido na prática em sua formação acadêmica?

Os cursos universitários são o modelo para a prática docente futura?

Concluímos que, além de aprofundar sua compreensão sobre

neurociência e pedagogia, os professores devem ter acesso a recursos que estimulem suas ideias e criatividade, e sejam capazes de configurar o ambiente adequado para desenvolver novos métodos de ensino e melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. estudar. Thais Cecília Marchetti P. Gouveia, Cláudia Regina Parra.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. (2012). Neurociência e sequência didática para educação infantil. São Paulo: Editora Unissinos.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). Psicologia educacional. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view.

Carvalho, Fernanda Antoniolo Hammes de Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2010, v. 8, n. 3 [Acessado 24 out. 2022], pp. 537-550. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000300012>. Epub 31 maio 2011. ISSN 1981-7746. https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000300012.

HEDID, Kátia A. Kühn. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 298-300, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8486200700030000 9&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 out. 2022.

RELVAS, M. P. (2012). Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora.

RAMOS, Angela Souza da Fonseca. Dados recentes da neurociência fundamentam o método "Brain-based learning". **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 263-274, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

8486201400030000 4&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 24 out. 2022.

TAKEUCHI, Margareth Yuri. Estudo do uso de mapa conceitual na promoção de aprendizagem significativa de conteúdo de neurociência na graduação. 2009. Dissertação (Mestrado em Neurociências e Comportamento) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.47.2009.tde-08122009-102302. Acessos em 24 out. 2022.

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA

ROBERTA DIAS PEREIRA[57]

RESUMO

Buscando compreender o processo de ensino-aprendizagem no ensino da matemática, devemos considerar o conhecimento matemático prévio do educando na estruturação das relações de ensino-aprendizagem no segundo ciclo do ensino fundamental, partindo-se do fato de que este educando já traz, desde as primeiras relações com a língua materna, contato com a matemática, passando pela sua vivência pré-escolar, quando se apropria do raciocínio matemático antes mesmo de adentrar no ambiente escolar, e depois no ensino fundamental, fazendo uso dos números e da contagem nas brincadeiras, por exemplo. Portanto, é de suma importância para a estruturação de processos didático-metodológicos a compreensão de que o uso da matemática está presente na vida do educando antes mesmo de adentrar o ensino fundamental.

Palavras-chave: matemática, matemática social, matemática para a liberdade

Para a construção de um processo ensino-aprendizagem transformador é fundamental o educador apropriar-se deste conhecimento prévio e destes contextos, trazendo para a sala de aula, em forma lúdica, cantigas, jogos, brincadeiras e simulações da realidade que tornem o aprendizado prazeroso e significativo, tornando-o, assim, efetivo. Outra situação a ser considerada é que perguntas significativas geram respostas igualmente significativas e por isso

---

[57] Professora de Ensino Fundamental I, formada em Pedagogia na Universidade São Judas Tadeu em 2002, trabalha com turmas de Ensino Fundamental I na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente João Pinheiro e na Escola Estadual Profª Lina da Costa Couto. roberta_dias_pereira@hotmail.com

transformadoras. MEDEIROS (2010, p.37) possui neste sentido uma reflexão oportuna como segue:

> [...] Desconsiderando a variedade de um grupo, retiram-se muitas referências que este grupo tem de mundo, seus sentidos, seus significados, faltando uma base para iniciar um aprendizado significativo. Isto acontece devido à língua materna ser de grande importância para a comunicação e, por conseguinte, do conhecimento matemático. Segundo Habermas (1990, p. 67): é preciso falar a mesma linguagem e como que entrar no mundo da vida, compartilhando intersubjetivamente por uma comunidade linguística, a fim de poder tirar vantagens da peculiar reflexividade da linguagem natural e poder apoiar a descrição de uma ação executada por palavra sobre a compreensão do auto-comentário implícito na ação verbal [...].

Tal reflexão ainda é desconsiderada para o ensino da matemática em sala de aula, talvez pelo fato de que a principal maneira de lidar com a matemática na escola seja pelos números e há muito engano sobre este fato, pois os números escritos, os números enquanto linguagem simbólica, são apenas o registro do pensamento matemático que é anterior à escrita, e é preciso se considerar esta questão para um ensino significativo. Ninguém começou a pensar em matemática pelo símbolo. O símbolo na história da apreensão da matemática veio depois. É só conhecer um pouco da história dos números e do cálculo. Este fato nos remete a outra questão relevante no processo de ensino- aprendizagem: a formação do professor para ministrar o ensino da matemática. Muitas vezes oriundo de uma frágil formação, se apoia em livros didáticos ou métodos apostilados, ignorando demais recursos que trarão à sua aula possibilidades eficientes para um ensino significativo. Ao apoiar-se na maioria das vezes em métodos tradicionais, abordam os conteúdos pautando-os em procedimentos imitativos e repetitivos, que não dão conta de instigar nos alunos a vontade de aprender, pois configuram-se como ato mecânico e não orgânico na construção do saber.

A matemática é instrumento necessário de diversas áreas do conhecimento e se faz presente em nossa vida cotidiana, porém pouco explorada quando este conhecimento poderia e deveria ser abordado nas demais disciplinas. Assim é possível afirmar pela análise empírica e cotidiana que a matemática vem sendo utilizada com pouca ou nenhuma abrangência de forma interdisciplinar ou transdisciplinar. Aliás, podemos afirmar que este não é somente um problema da matemática, mas de todas as disciplinas, e isto se deve pelo formato que foi cartesianamente estruturada a escola formal. O ideal seria um ensino pautado na contextualização, na historicidade, na comunicação e na interdisciplinaridade. Somente assim é possível estabelecer conexões macro entre a disciplina da matemática e a resolução de questões práticas da vida cotidiana dos educandos.

De fato, o elemento central da questão é a carência de atribuição de sentido ao que se faz no processo ensino-aprendizagem. PANIZZA, (2006, p.19) oferece, neste sentido, a seguinte contribuição:

> [...] A palavra ‘sentido’ parece estar cada vez mais presente nas preocupações dos professores sobre o ensino da matemática. Como conseguir que os alunos encontrem o sentido da atividade matemática?’ 'Os alunos agem mecanicamente sem dar sentido ao que fazem’, entre outras, são expressões habituais dos professores. A palavra ‘sentido’ parece explicar intenções, conquistas e frustrações. No entanto, questões como qual significado se atribui à palavra, onde se encontra o sentido, se é algo que o docente dá ou o aluno constrói e em que condições, longe de serem claras e compartilhadas, comportam profundas diferenças e contradições [...].

Este estudo baseia-se na busca de superar as barreiras existentes para a concretização de um processo de ensino e aprendizagem em matemática para pensá-lo sob a lógica das representações dos atores envolvidos que são educadores e educandos.

Considerando a possibilidade de um trabalho contextualizado, comunicativo e interdisciplinar em matemática, analisaremos as representações de professores

e alunos frente ao conhecimento matemático, de maneira a identificar suas concepções e discutir suas implicações para o processo de construção do conhecimento na disciplina. Buscamos, assim, situar o papel da matemática no contexto de apropriação do concreto e tangível, qual seja, a realidade de vida da criança, de modo a conduzir a ruptura com posturas didáticas que distanciam e alienam o conhecimento matemático das crianças e das demais áreas curriculares.

BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Para delinear o que se deve compreender como alfabetização matemática e suasimplicações para a prática docente partimos de formulações consequentes acerca das concepções de letramento e alfabetização, seus pressupostos, seus pontos de aproximação e distanciamento. À luz do referencial teórico construído, será possível a interpretação de suas consequências e implicações para a prática pedagógica. Desse modo, a pesquisa configura-se como abordagem qualitativa e funda-se na busca de estabelecimento de relações para compreensão e delineamento dos problemas que se colocam no cotidiano escolar.

DISCUTINDO ALGUNS FATORES CONDICIONANTES DA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Para BRUNER (1972, p. 15) “[...] Aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar, mas também permitir-nos, posteriormente, ir além de maneira mais fácil [...]”. Decerto que a Matemática faz parte de nossas vidas mesmo antes da escolarização e mesmoque não nos damos conta disso, enquanto crianças fazemos Matemática a todo instante. É fato também que, como atividade socialmente definida, a Matemática está sujeita a algumas crenças e opiniões que de alguma forma influenciam nossa concepção. Desse modo, a criança chega à escola carregada de ideias equivocadas de que a Matemática é difícil, complicada, utilizada somente por estudiosos e gênios e que, por ser abstrato, o

conhecimento matemático não tem utilidade fora do ambiente escolar. Daí a dificuldade das crianças em reconhecer a Matemática como parte do cotidiano.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, justifica-se a presença da Matemática no currículo escolar, pois ela "[...] permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares". Da mesma forma, "[...] interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio do aluno [...]. (Brasil, 2000, p. 15). Embora a maioria dos professores afirme conhecer a utilidade da Matemática à vida, ao trabalho, à ciência e ao desenvolvimento intelectual, são poucos os que assumem uma postura e que orientam sua prática de forma que o objetivo seja despertar no aluno interesse e vontade de aprender Matemática. O ambiente escolar que deveria então transformar as concepções erradas que os alunos carregam consigo acaba por reforçá-las. O conhecimento matemático é fruto de um processo de que fazem parte a imaginação, os contraexemplos, as conjecturas, as críticas, os erros e os acertos. No PCN de Matemática (BRASIL, 2000, p. 28) encontrei o seguinte pensamento que fala sobre os perigos da descontextualização no ensino de matemática:

> […] mas ele (o conhecimento matemático) é apresentado de forma descontextualizada, atemporal e geral, porque é preocupação do matemático comunicar resultados e não o processo pelo qual os produziu.

Toda criança é naturalmente curiosa, participativa e questionadora e sabemos que é desta forma que constrói seu conhecimento. Entretanto, os modelos tradicionais impõem barreiras que ignoram essas características inatas e determinam à criança um papel secundário e passivo de simples receptor na construção do conhecimento, anulando, assim, sua espontaneidade e autonomia. Abaixo um recorte da obra de SERRAZINA (2000, p. 67) que confirma este pensamento:

> [...] os alunos constroem o seu conhecimento, logo, o modelo de ensino não pode ser baseado na transmissão do conhecimento por parte do professor, mas sim, num modelo onde a investigação, a construção e a comunicação entre os alunos são palavras-chave.

Aprender Matemática é um procedimento fundamental para adquirir e desenvolver capacidades cognitivas gerais. Existem atividades como a resolução de problemas, a busca de semelhanças e diferenças, a seleção e a aplicação de algoritmos que podem favorecer a transferência a outros setores da aprendizagem. Um processo de ensino e aprendizagem significativo em Matemática é aquele em que há espaço para a comunicação, o diálogo, a troca de opiniões dos alunos entre si e com o professor, enfim, em que a construção do conhecimento esteja baseada na ação e reflexão e não simplesmente na transmissão e reprodução de informações. Veja outrotrecho do PCN que reforça este pensamento.

> [...] a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a "falar' e a 'escrever' sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar dados". (BRASIL, 2000, p. 19). No que concerne aos recursos
> didáticos no ensino fundamental, o professor, sem dúvida, terá que ir além das aulas expositivas. No primeiro ciclo, início da escolarização, é normal que a criança precise manipular o concreto para compreender alguns conceitos matemáticos. Além disso, o educador poderá propor jogos e brincadeiras, utilizar as tecnologias de informação como auxiliares na construção do conhecimento. Convém salientar que "[...] o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos é imprescindível, mas estes devem constituir um meio e não um fim". (SERRAZINA, 200, p. 67)

Afinal, restringir a Matemática ao concreto ou a mera aplicação à realidade é um equívoco, uma vez que a Matemática como construção humana se abstrai de tal forma que no mundo contemporâneo, coloca problemas que ultrapassam a mera abordagem do real. Da mesma forma, resvalar os fatos matemáticos a formulações e abstrações significa distanciá-los do nível de desenvolvimento cognitivo das crianças. O fato é que não há separação entre concreto e abstrato; tais instâncias do pensamento se complementam dialeticamente e, de acordo com a Proposta Curricular para o Ensino de Matemática no 1o Grau, no Estado de São Paulo:

> [...] Conseguir uma situação de equilíbrio nesta permanente tensão entre a pressão das necessidades práticas e a ultrapassagem da experiência concreta, tanto no nível das ferramentas conceituais como no das concepções, é a maior e mais difícil tarefa do professor de Matemática [...]. (SÃO PAULO, 1992, p. 9

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas observações dão indícios de que o processo de ensino e aprendizagem em Matemática não precisa se restringir à mera exposição de informações. Ao contrário, o trabalho em Matemática deveria ser orientado de forma a envolver o aluno no processo de construção do conhecimento. Para tanto, além das informações coletadas no PPP, o professor pode recorrer a diferentes recursos como jogos, brincadeiras, tecnologias de informação, História da Matemática e Resolução de Problemas, sendo que este último mantém-se como eixo organizador do processo de ensino e aprendizagem em Matemática, e constitui-se como ferramenta fundamental para uma aprendizagem contextualizada e significativa.Quanto às relações entre Matemática e língua materna, foi possível constatar que os professores têm muita dificuldade em reconhecer a Matemática como componente do processo de letramento de modo que, ao serem questionados sobre o assunto, não conseguem estabelecer relações diretas. Consideramos que esse tipo de reação é natural. Afinal, falar em ler e escrever

em Matemática causa certa estranheza. No entanto, mostramos ser claramente possível um trabalho com escrita, leitura e interpretação de textos por meio de atividades simples como elaboração de problemas, registros de atividades, leitura de textos da História da Matemática, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:
introdução. 3 ed. Brasília: MEC, vol 1, 1997.
_____. Currículo Paulista do Estado de São Paulo
_____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 2002.
_____. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC, 1998.

BRAVO, J. A. F. & HUETE, J. C. S. O ensino da Matemática: fundamentos teóricos e
bases psicopedagógicas. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BRUNER, J. S. O processo da educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1972.

BRYANT, P. & NUNES, T. Crianças fazendo Matemática. Porto Alegre: Artmed, 1997.

COSTA, Rosária Albertina da Fonseca. Artigo. Projeto Político Pedagógico, uma construção coletiva; Pós graduada em Gestão Escolar pela Escola de Gestores (UFT), 2002.
FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo, Cortez,1991.
_____. Educação e Mudança. São Paulo. 34 ed., Saraiva,2011.

KAMII, C. Aritmética: Novas Perspectivas. Campinas: Papirus, 1986.

MEDEIROS, Robson André Barata de. Linguagens e aprendizagem da matemática
na EJA: desafios, preconceito lingüístico e exclusão, 2010.

MIGUEL, A. Breve ensaio acerca da participação da história na apropriação do saber matemático. In: SISTO, F. F., DOBRÁNSKY, E. A. & MONTEIRO, A. (Orgs.).

Cotidiano escolar. Petrópolis, Vozes, 2001, p. 106/117.

PANIZZA, M. Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: análise e
propostas. Porto Alegre, Artmed, 2006.

PONTE, João P. da.; BROCARDO, Joana; OLIVEIRA, Hélia. Investigações matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenaria de Estudos e Normas
Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Matemática: 1o grau. 4 ed. São
Paulo: SE/CENP, 1992.

SERRAZINA, L. A formação para o ensino da Matemática: perspectivas futuras.

Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM SMOLE, K. C. S. & CANDIDO, P. T. Matemática e literatura infantil. Belo Horizonte:
Lê, 1997.

SMOLE, K. C. S. & DINIZ, M. I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.
www.brasilescola.com

ZUNINO, D. L. A Matemática na escola: aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1996

A INCLUSÃO ESCOLAR

KELLY CRISTINA DOS REIS SANTOS

RESUMO

Sabemos que existe um vasto debate no âmbito escolar. Entre os debates mais polêmicos está o da inclusão de crianças, adolescentes com deficiências físicas, cognitivas, mentais e comportamentais na escola formal. De um lado os que acreditam que essas crianças deveriam estar em escolas especializadas, que pudessem ser efetivamente inclusas com acompanhamentos especialistas de fonoaudiólogas, psicólogas, terapeutas e professores especializados nesse público. De outro os que defendem que essas crianças precisam ser vistas e integradas desde de já em sociedade, sem distinções de escola para esse ou aquele público. O artigo não tem como objetivo efetivar ou endossar uma ou outras, mas destrinchar as camadas mais profundas desta discussão.

Palavras-chave: Inclusão; Escola; Aprendizagem.

HISTÓRIA DA DEFICIENCIA.

Idade Antiga.

Segundo Pessotti (1984, p.12), reafirma que em Esparta as crianças eram consideradas subumanas: “Em Esparta crianças portadoras de deficiência físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono”.

Idade Média.

Segundo Pessotti (1984) o período conhecido como Idade Média (XV) as

crianças que nasciam deformadas eram jogadas nos esgotos da Antiga Roma. As leis romanas não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. A população encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. Os supersticiosos viam os deficientes como feiticeiros ou bruxos.

Cristianismo

Cristianismo modifica o status do deficiente que (...) passa de coisa a pessoa. “Mas a igualdade de status moral ou teológico não correspondera, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos”.

Idade Moderna.

Nessa época as pessoas com deficiência são entendidas como doentes, que precisam de cuidados médicos:

Idade Contemporânea.

No século XVI com a chegada da Revolução Francesa, onde os valores como Igualdade, Fraternidade e Liberdade, a deficiência passa a ser vista como um distúrbio metálico, que pode ser tratado e é neste século que surge os hospitais psiquiátricos para o tratamento das pessoas portadoras de deficiência mental.

Surgem também os movimentos sociais da Revolução Francesa que trouxe modificações para todo o mundo ocidental. O resultado desse movimento a Declaração Direitos Humanos na qual podemos citar:

• O respeito, pelo Estado, à dignidade da pessoa humana;

• O direito à propriedade individual:

• A liberdade e a igualdade dos cidadãos perante a lei;

• O direito de resistência à opressão;

• A liberdade de pensamento e de opinião *Fonte: (APAES DO ESTADO DE MINAS).

Século XX.

No Brasil o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império e é neste século XX que traz várias alterações na forma de ver e tratar os portadores de deficiência mental surgiu documentos entre os quais podemos citar: a Declaração de direitos dos Deficientes Mental proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1971, tendo como objetivo proteger o indivíduo com deficiência mental. A deficiência passa então a ser vista segundo Fonseca (1987, p.11) como:

O deficiente é uma pessoa com direitos. Existe, pensa e cria. Tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar aspectos de comportamento, aspectos estes muitas vezes atípicos, uns fortes adaptativos, outros fracos e poucos funcionais.

Com a influência da medicina na educação dessas pessoas perdurou por volta de 1930, sendo gradualmente substituída pela psicologia e a pedagogia, sendo o educador Norberto Souza Pinto e pela natureza psicologia de Helena Antipoff nos cursos de formação de professores e por sua atuação frente ao movimento em que é fundada Sociedade Pestalozzi em 1926 e em 1954, é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE. Essas associações tem se destacado no que diz respeito a construção da educação mental no Brasil, com atendimentos educacionais que beneficiam alunos portadores de deficiência mental.

Já na década de 70 por um atendimento à pessoa com deficiência mental organizouse por meio de propostas curriculares documentos como CENEESP/MEC, 1979 ,1984, 1986 dando ênfase na classe comum com apoio de salas e recursos, para essa área de deficiência, observando-se as orientações organizacionais dos serviços especializados à Política Nacional de Educação Especial. Os serviços educacionais MEC/SEESPE ao deficiente

mental prevalecem mais ou menos com o mesmo enfoque, percebendo-se a predominância em classes comuns, com e sem apoio de salas de recursos.

No ano de 1989, o governo federal promulga a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O artigo 2º, I, determina aspectos da educação, com o seguinte teor, ipsis litteris:

Artigo 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

I - na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprias;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no

sistema regular de ensino (BRASIL, 1989.).

Para o MEC, que defende a matrícula de alunos com deficiência em salas regulares de ensino e não em escolas especiais, os números mais recentes mostram a efetivação da política de Educação inclusiva.

O debate sobre a inclusão das crianças com deficiência em escolas comum já dura décadas. Na nossa legislação, a política de inclusão escolar está sendo assegurado pela garantia e obrigatoriedade do Estado com a educação que deve ser para todos. A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, estabelecem que a educação seja direito de todos.

Segundo especialistas em Educação Especial, apesar do número de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino ter aumentado, os desafios para se atingir a inclusão ainda são muitos como, por exemplo, o comprometimento do gestor da escola que recebe esse aluno portador de deficiência.

O desafio da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos, respeitando a diversidade de cada aluno. Como sugere Guimarães (2003: p.44) “ Na educação inclusiva não se espera a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela”.

SÉCULO XXI.

A entrada no século XXI já traz como marcas importantes iniciativas para a promoção e a defesa dos Direitos Humanos e, de maneira especial, dos direitos das pessoas com deficiência Neste século ampliou-se a discussão sobre a pessoa com deficiência como um cidadão com os mesmos direitos às oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo e do grau de comprometimento da deficiência.

As pessoas com deficiência passaram a ter serviços oferecidos no contexto de suas comunidades, mas também de outras providências necessárias para garantir sua valorização.

O período de 2006 a 2016 foi estabelecido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) como a Década das Américas das Pessoas com Deficiência

pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência.

LEGISLAÇÃO NO BRASIL.

O debate sobre a inclusão das crianças com deficiência em escolas comum já dura décadas. Na nossa legislação, a política de inclusão escolar está sendo assegurado pela garantia e obrigatoriedade do Estado com a educação que deve ser para todos. A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, estabelecem que a educação seja direito de todos.

A Constituição Brasileira (1988) prevê, em seu artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A LDB no artigo 58 define educação especial e a oferta de matricula:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Um artigo do decreto nº 7.611, assinado pela presidente Dilma Rousseff, já ia nessa direção. O texto considera, para a Educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializada.

Art. 14 do Decreto nº 7 .611 esclarece que:

$$ 1º Serão considerados, para educação especial, as matriculas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

Segundo especialistas em Educação Especial, apesar do número de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino ter aumentado, os desafios para se atingir a inclusão ainda são muitos como, por exemplo, o comprometimento do gestor da escola que recebe esse aluno portador de deficiência.

Considerações finais

O desafio da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos, respeitando a diversidade de cada aluno. Como sugere Guimarães (2003: p.44) " Na educação inclusiva não se espera a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela".

Neste breve histórico da trajetória de pessoas com deficiência é notável quantas décadas, anos e séculos foram precisos para que a humanidade pudesse conceber as pessoas com alguma deficiência como seres humanos, autônomos e capazes dentro das suas limitações.

A escola do século XXI amplia o debate para a valorização das diferenças, uma frase muito conhecida no ambiente escolar é somos todos iguais em nossas diferenças.

Uma escola que forma para que a diferença possa ser celebrada, diferença física, cognitiva, social, nacional, entre todas as outras.

Se podemos afirmar que a escola é lugar para que todos convivam e celebrem suas diferenças, porque a inclusão ainda tem sido um assunto não efetivo no ambiente escolar.

Vamos pensar em uma sala com seus alunos e suas diferenças.

Uma sala de aula com crianças de quatro a cinco anos que estão frequentando a educação infantil, tem a principal função social de se perceber ao mundo. Essas crianças mediadas pelo professor, tem o papel de exercer suas experiências.

É natural que cada criança possua sua individualidade, nacionalidade, características físicas, emocionais, mentais, comportamentais e muitas outras pertinentes do humano. Sendo assim está posto, ali em sala, um ser humano e todas as suas complexidades.

Quem está em sala de aula ou já esteve, entende que para cada criança existe uma complexidade de possibilidades, habilidades e desafios. Pensando em duas crianças com dificuldades de interações, uma com um laudo de autismo, típico em desinteresse e interações e outra criança sem diagnóstico médico, porém com o mesmo desinteresse em interações sociais. Podemos perceber que para essas crianças, além de seus laudos medicinais, existem um mesmo desafio. O professor regente a partir de suas observações, planejará em suas ações estratégias que essas duas crianças possam evoluir nessas interações.

É posto que o trabalho docente acontece em parceria com as demais ciências, mas não somente por elas.

A ciência nunca descarta possibilidades, enxergar o estudante como um indivíduo de direitos e possibilidades de evolução é ou deveria ser o pensamento mais concretizado no âmbito escolar.

Se a inclusão acontece independente de laudos, e o fazer pedagógico acontece a partir da observação da criança é ou está, para aquilo que ela será, qual é a verdadeira dificuldade de inclusão escolar.

O DUA é um conceito que aponta para a necessidade de criar objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que funcionem com todos – não como uma solução única, do tipo um- tamanho-serve-a-todos, mas sim como uma abordagem mais flexível, que pode ser personalizada e ajustada para as necessidades individuais.

O DUA reforça essa visão de que todos são inclusões se partimos da ideia de que todos somos diferentes, rompendo com essa ideia de grupos.

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades

de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes.

Sendo assim é pertinente romper com a discussão de deficientes em escolas regulares, uma vez que somos todos deficientes em alguma área. O debate importantíssimo para o século é, quantidade de crianças por sala de aula, materiais atualizados e diversificados, métodos variados, entre outros.

Referencias:

Artigo:Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente, escrito por Carlos Medeiros Monteiro.Doutorando em Ciências da Educação., Brasil

Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)23

EDUCAÇÃO FEMINISTA: MOVIMENTO SOCIAL ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO

FERNANDA DOS SANTOS BEZERRA

Resumo
O presente artigo tem como objetivo apresentar as trajetórias feministas e algumas de suas vertentes. Escolheu-se o feminismo como objeto de estudo, pois questões sexistas assolam a sociedade como um todo. O artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se os conceitos de patriarcado, machismo e feminismo, além das trajetórias dos movimentos feministas desde o pré-feminismo, com Olympe de Gouges, passando pela primeira, segunda, terceiras ondas, que se encontra em curso e possui as redes sociais como instrumento. Na segunda parte, o artigo trata de algumas vertentes dos movimentos feministas, uma vez que não existe só uma forma de pensar o feminismo e, por isso, feminismo deve ser escrito no plural, formando os feminismos, tais como: feminismo radical, indígena, mulherismo, universal, transexcludente, interseccional, feminismo negro, marxista e ecofeminismo. A discussão teórica é feita a partir de: bell hooks, Soujourner Truth, Chimamanda Nzogbi Adichie, Simone de Beauvoir, Vandana Shiva, Helena Hirata, Alice Walker, Patricia Hill Collins, Kimberly Crenshaw, entre outras. As discussões ratificam a importância de compreender os movimentos feministas, promovendo diferentes espaços para o diálogo.
Palavras-chave: Feminismos; Movimentos Feministas; Ondas Feministas; Vertentes.

INTRODUÇÃO

Quando se fala de feminismo, machismo, patriarcado e vertentes feministas, pode causar confusão para quem não está tão próximo(a) desse assunto. Esses termos frequentemente são utilizados em debates sobre igualdade de gênero e justiça social, e entender suas nuances é crucial para compreender as complexidades das lutas feministas.

Feminismo é um movimento social e político que busca a igualdade de direitos e oportunidades entre os gêneros, desafiando as normas e estruturas que perpetuam a opressão das mulheres e a desigualdade de gênero. O feminismo pode ser entendido através de suas diversas ondas e vertentes, cada uma abordando diferentes aspectos da desigualdade e propondo soluções específicas.

Machismo refere-se a atitudes, comportamentos e crenças que sustentam a superioridade dos homens sobre as mulheres. Essas crenças são frequentemente enraizadas em normas culturais e sociais que valorizam os atributos masculinos e marginalizam as características femininas, perpetuando a desigualdade e a discriminação.

Patriarcado é um sistema social e cultural em que o poder e a autoridade são predominantemente exercidos pelos homens, e as mulheres são frequentemente subordinadas e limitadas a papéis tradicionais e menos valorizados. O patriarcado influencia todas as esferas da vida, incluindo a família, o trabalho, a política e a educação.

Vertentes Feministas são diferentes abordagens dentro do movimento feminista que se concentram em aspectos variados da desigualdade de gênero. Cada vertente oferece uma perspectiva única sobre como abordar a opressão e promover a igualdade. Exemplos incluem o feminismo liberal, radical, marxista, negro, interseccional e ecofeminismo, cada um trazendo uma abordagem distinta para a luta feminista.

As trajetórias feministas ao longo da história demonstram como o movimento tem contribuído para o avanço das políticas públicas em diversas áreas, incluindo a educação. A implementação de leis como a Lei nº 14.164/21 no Brasil, também conhecida como a Lei do Feminismo na Educação, exemplifica esse progresso. Esta legislação e suas complementares buscam promover a igualdade de gênero nas escolas e garantir que o feminismo seja uma parte integral do currículo educacional. Isso inclui a promoção de uma educação que desafie estereótipos de gênero e que ofereça suporte para todas as identidades de gênero, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

A luta feminista é de extrema importância e grande urgência para os movimentos sociais como um todo. A desigualdade de gênero afeta não apenas as mulheres, mas também os homens, que muitas vezes enfrentam pressões para se conformar a normas de masculinidade rígidas e prejudiciais. O sexismo e as expectativas patriarcais podem limitar a liberdade e o bem-estar de todos os gêneros, criando um ambiente social que não permite o pleno desenvolvimento e a expressão autêntica de indivíduos.

Ter uma educação feminista só traz benefícios para a sociedade. Essa abordagem educacional promove um entendimento mais abrangente e crítico das questões de gênero, desafiando preconceitos e estereótipos e incentivando a igualdade. No entanto, para que a educação feminista seja verdadeiramente eficaz e inclusiva, deve ser também **anticapitalista e antirracista**. Isso significa que deve questionar e combater as desigualdades não apenas relacionadas ao gênero, mas também às questões de classe social e raça.

Um feminismo anticapitalista crítica como o sistema capitalista explora e marginaliza as mulheres, especialmente as mulheres de classes sociais mais baixas. Ele defende uma reorganização das estruturas econômicas para garantir que todas as mulheres tenham acesso a recursos e oportunidades iguais, independentemente de sua classe social.

Um feminismo antirracista reconhece e combate a interseccionalidade das opressões, entendendo que as experiências das mulheres não são homogêneas e que o racismo e o sexismo frequentemente se entrelaçam. Esse tipo de feminismo luta contra as desigualdades que afetam desproporcionalmente mulheres de cor e outras minorias, promovendo uma inclusão verdadeira e equitativa.

A expressão “feminismo para os 99%” reflete a ideia de que a luta feminista deve ser inclusiva e representar os interesses de todas as mulheres, não apenas das mais privilegiadas. Isso significa lutar por uma igualdade de gênero que abranja todas as esferas da sociedade e que considere as múltiplas dimensões da opressão, trabalhando para uma justiça social mais ampla.

Em resumo, o feminismo, as vertentes feministas e os conceitos associados, como machismo e patriarcado, são fundamentais para entender as complexidades das desigualdades de gênero. A luta feminista, com suas várias abordagens e enfoques, continua a ser uma força poderosa para promover mudanças sociais e políticas. A integração desses princípios na educação e nas políticas públicas é crucial para construir uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

ESCURECIMENTOS: PATRIARCADO, MACHISMO E FEMINISMO

Ao longo da história, temos contato com muitos movimentos sociais. Dentro deles, destaca-se o movimento feminista. Mas, afinal, o que é o feminismo?

Primeiro, o feminismo não é o contrário do machismo. Machismo é o conjunto de crenças que servem ao patriarcado, que por sua vez é a estrutura social que dá o poder a uma figura masculina. Patriarcado seria a afirmação da superioridade do masculino sobre o feminino.

> Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de "dominação masculina" ou de opressão das mulheres. (HIRATA *et al.*, 2010, p. 144).

Já para o Dicionário Houaiss (2020, p. 706), "Patriarcado vem da combinação das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem e comando). Essa raiz de duplo sentido se encontra em monarquia". Portanto, conclui-se que patriarcado é literalmente a autoridade do pai, comando do pai. Daí entra a definição de feminismo, que é um movimento social público que deseja igualdade de direitos entre homens e mulheres combatendo o sexismo.

Segundo hooks (2018, p. 17), "[...] feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão". A primeira vez que o termo "feminismo" apareceu foi na França e Países Baixos em 1872; no Reino Unido, na década de 1890; e nos Estados Unidos; em 1910. A "invenção" dessa palavra foi cunhada pelo filósofo francês, socialista utópico, Charles Fourier.

E o que faz uma ou um feminista? Feminista acredita que gênero é socialmente condicionado, reconhece o patriarcado, desafia a misoginia, defende a autonomia corporal e busca a igualdade de gênero.

Antes de falar exatamente sobre as ondas feministas, que têm esse nome apenas para fins didáticos, tendo em vista que a luta por direitos continua a cada dia, falar-se-à sobre o pré-feminismo, início da trajetória feminista.

A frase (que não se sabe a autoria), que mostra o movimento, o pensamento feminista é: "Homens, seus direitos nada a mais. Mulheres, seus direitos nada a menos".

DE ONDE VENHO? PRÉ-FEMINISMO E PRIMEIRA ONDA

Tem-se o momento pré-feminista que leva esse nome devido ao fato de que antes da 1ª onda não existia um conjunto de lutas políticas, sociais, econômicas e culturais que buscasse promover a igualdade entre os sexos nas mais diversas esferas da vida, e sim textos de afirmação feminista. Um dos nomes que se pode colocar nesse movimento é Olympe de Gouges (1748-1793).

Em meio à Revolução Francesa que derrubou a monarquia e pregou o grito: *"Liberté, Egalité, Fraternité",* surge essa figura importante, Olympe de Gouges, crítica do antigo regime francês e do novo também, escrevendo contra Jean Paul Marat e Maximillian de Robespierre, líder dos jacobinos, parte mais extremista da revolução.

Em 1791, Olympe redigiu a "Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã", que defendia o acesso das mulheres francesas ao voto, a liberdade profissional, a instituição do divórcio e o fim da escravatura. No artigo I e XVI da carta dizia:

> A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum. Toda sociedade em que a garantia dos direitos não é assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem Constituição; a Constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não cooperou em sua redação. (GOUGES, 2007, [p. 2-4]).

Depois da publicação da carta e com as duras críticas que ela fazia ao novo regime, foi condenada à guilhotina em 2 de novembro de 1793, um mês após sua prisão. Mesmo com tanta luta, as mulheres só conseguiram direito ao voto na França em 1945, após a 2ª Guerra Mundial.

Contudo, seus esforços não foram em vão. Muitas mulheres, influenciadas pelos pensamentos de Olympe de Gouges, foram dando origem às três ondas feministas.

A primeira onda é datada do final do século XIX e início do século XX e é conhecida como a luta pelo voto [movimento sufragista].

> [...] a primeira onda do feminismo é frequentemente apresentada em torno das reivindicações do direito de voto, de fato é a respeito dessas questões que as ações mais espetaculares foram realizadas nos Estados Unidos e no conjunto dos países europeus. (HIRATA *et al.*, 2010, p. 146).

As mulheres reivindicavam seus direitos, e isso incluía o voto. Não se pode esquecer que a luta por direitos das mulheres independentemente da onda, sempre abarcou diversas pautas, não exclusivamente um ponto, e nem que os movimentos feministas paravam e continuavam. O grupo de ativistas feministas que participaram dessa primeira onda procurava igualdade jurídica entre mulheres e homens no campo da educação e das posses, além do direito ao divórcio.

O voto era a participação na vida pública, e esse movimento era liderado por mulheres de classe média e classe média alta que possuíam propriedades. Pode-se dizer que eram feministas liberais e sua motivação consistia em não serem oprimidas pelos homens de uma classe, ou seja, homens brancos.

TUDO É POLÍTICO! SEGUNDA ONDA…

Já a segunda onda do feminismo é caracterizada pela afirmação de que “O privado é político”, na intenção de uma onda em questionar os domínios do político e não tanto de afirmar novas reivindicações. Ela começou a partir da década de 1960 e teve forte adesão nos anos de 1970, uma vez que, em partes, os direitos de luta das mulheres tinham ganhado força e conseguido alcançar algumas pautas; mas ainda não era suficiente.

> [...] às vezes o engajamento político como um engajamento do conjunto da vida das militantes, o feminismo dos anos 70 se caracteriza por grupos não mistos, negando aos homens o direito de falar em nome das mulheres. (HIRATA *et al.*, 2010, p. 147).

Destaca-se nessa onda a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986). Em seu livro *O Segundo Sexo*, de 1949, ela questiona visões patriarcais e contrapõe que a biologia determina o comportamento dos indivíduos. Uma de suas frases mais famosas é sobre o questionamento que se tem hoje sobre o transfeminismo, no qual, algumas vertentes feministas não reconhecem os direitos das mulheres trans. Para ela, “Não se nasce mulher; torna-se mulher”. No Brasil, entre os anos 1960 e 1980, as militantes feministas também foram contra a ditadura militar, lutando não apenas pela diminuição das desigualdades,

mas também pela redemocratização do país. Vale lembrar que umas das precursoras do movimento feminista no Brasil foi Nísia Floresta (1810-1885) e Bertha Lutz (1894-1976). A primeira fundou o Colégio Augusto em 1838 com as mesmas ementas para meninas e meninos. A segunda se tornou uma sufragista depois de tomar contato com os movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, fundando, em 1922, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino. E também a Leonilda de Figueiredo Daltro (1860-1935), que presidiu o Partido Republicano Feminino em 1910 no Rio de Janeiro, com o objetivo de representar as mulheres na política. No Diário Oficial de 17 de dezembro de 1910 foi publicada a fundação do Partido, conforme é possível verificar no trecho a seguir:

> Art. 1° De acordo com o art. 72, §8° da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, fica fundado o Partido Republicano Feminino, que obedecerá ao seguinte programa:
> §1° Congregar a mulher brasileira na capital e em todos os estados do Brasil, a fim de fazê-la cooperar na defesa das causas relativas ao progresso pátrio.
>
> §Art. 2° Pugnar pela emancipação da mulher brasileira, despertando-lhe o sentimento de independência e de solidariedade patriótica, exalando-a pela coragem, pelo talento e pelo trabalho, diante da civilização e do progresso do século. (MELO; MARQUES, 1911, p. 2).

As ideias de Simone de Beauvoir perpassam as ideias feministas liberais e trazem à tona vários debates atuais sobre gênero e sexo, levando em conta que o gênero seria algo acidental e criado por uma cultura falocentrista patriarcal, enquanto o sexo seria algo não acidental, algo único e masculino; sendo assim, Simone de Beauvoir coloca o sexo feminino como sendo o outro. Várias autoras e pesquisadoras vêm debatendo esses pensamentos, uma delas que se pode destacar é Judith Butler (2020), autora de *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*.

Butler (2020, p. 77),

> [...] enfatiza as práticas sexuais acima da identidade de gênero ou sexual e separa sexualidades e gênero, de modo a revisar a opressão sobre elas exercida por outros elementos, inclusive o da regulação sexual, questionando as dissonâncias entre identidades de gênero e práticas sexuais.

SOBREVIVENTE, NÃO VÍTIMA. TERCEIRA ONDA

A terceira onda feminista tem início a partir da década de 1990, num forte embate contra uma política conservadora que queria e quer tirar a pauta feminista dos debates, tendo em pensamento que a igualdade de gênero está superada. Em 1992, a escritora e feminista Rebecca Walker declarou em um artigo: “Tornando-se a terceira onda”. O artigo colocava como era importante para as mulheres deterem o assédio sexual (verbal e físico) e que percebessem as falas sexistas de que o “pós-feminismo” conseguiu alcançar a igualdade entre homens e mulheres e que as batalhas feministas não se faziam necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar ao longo deste artigo que a importância de se entender o movimento feminista e suas ondas é de extrema relevância para a educação brasileira, dado o papel preponderante das mulheres, especialmente professoras, no sistema educacional. Compreender o feminismo e suas diferentes fases ajuda a contextualizar e implementar práticas educacionais que promovem a equidade entre gêneros e a justiça social, beneficiando tanto alunos quanto educadores.

A educação brasileira é predominantemente composta por mulheres, com muitas atuando como professoras e educadoras em diversos níveis de ensino. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo de 2023, 83% da Rede Municipal de Educação é formada por mulheres. Esse dado não apenas reflete a importância das mulheres na educação, mas também destaca a necessidade de uma abordagem educacional que valorize e integre as perspectivas feministas.

A integração das perspectivas feministas na educação é essencial para promover um ambiente de aprendizagem que seja justo e inclusivo. As diferentes ondas do feminismo trouxeram à tona questões cruciais que afetam a maneira como as meninas e os meninos são educados e socializados. Ao entender essas ondas, educadores e formuladores de políticas podem implementar práticas que:

A educação feminista contribui para a desconstrução de estereótipos de gênero desde uma idade jovem. Isso ajuda a formar uma visão mais igualitária entre meninos e meninas, proporcionando a ambos os gêneros as mesmas oportunidades e encorajando a exploração de interesses e habilidades sem limitações impostas por normas de gênero.

Incorporar uma perspectiva feminista no currículo escolar significa garantir que a história, a ciência, a literatura e outros campos do conhecimento incluam e valorizem as contribuições de mulheres e diversas perspectivas de gênero. Isso também envolve a discussão crítica de temas como patriarcado, desigualdade de gênero e a luta pelos direitos das mulheres.

A educação feminista busca criar um ambiente onde todos os alunos se sintam empoderados para expressar suas opiniões e perseguir seus interesses, independentemente de seu gênero. Isso é particularmente importante para encorajar meninas a seguir carreiras em campos dominados por homens e para ajudar meninos a se afastarem das normas rígidas de masculinidade.

Uma educação emancipatória é aquela que visa a libertação e a capacitação dos alunos para pensar criticamente e agir de maneira ética e responsável. No contexto de uma educação feminista, isso significa criar um ambiente de aprendizado que promove a equidade entre homens e mulheres, reconhecendo e valorizando as diferenças e abordando as desigualdades que persistem.

REFERÊNCIAS

1. AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

2. BUTLER, J. P. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. 20. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FROLICH, P. **Rosa Luxemburgo:** Pensamento e Ação: Biografia. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

GOUGES, O. de (1791). Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, Florianópolis, v. 4, n. 1, jan./jun.

2007. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/911-Texto%20do%20Artigo-34529-1-10-20090821.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

HIRATA, H. et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

3. hooks, b. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2018.

4. hooks, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvi Libanio. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

5. hooks, b. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss.** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

A QUEBRA DA ROMANTIZAÇÃO DA MATERNIDADE

SHERON MARA DOS SANTOS

RESUMO

A maternidade no Brasil se apresenta como um fenômeno complexo e diverso, refletindo as profundas transformações sociais, econômicas e culturais do país. Analisar a experiência materna contemporânea exige um olhar atento às múltiplas realidades vivenciadas pelas mulheres brasileiras, considerando fatores cruciais como etnia, condição socioeconômica, escolaridade, inserção no mercado de trabalho e arranjos familiares. Este artigo busca traçar um panorama da maternidade no Brasil atual, com base em dados e estatísticas recentes, abordando especificamente os aspectos de etnia, quantidade de filhos, situação empregatícia e salarial, acesso a cargos de poder, idade ao se tornar mãe e níveis de escolaridade.

Palavras-chave: romantização da maternidade; educação; racismo.

1. INTRODUÇÃO: A QUEBRA DA ROMANTIZAÇÃO

Eu estava trabalhando no meu segundo emprego, uma escolinha particular perto de casa. Quando engravidei, um dos pais me viu no portão e disse: “Você está grávida? Parabéns, vai tirar de letra, né?”. Foi aí que o medo súbito tomou conta de mim.

Tirar de letra ser mãe porque sou professora? Que ideia absurda! Para ser professora, estudei, fiz cursos, mas é na sala de aula que aprendo com as crianças. Agora, ser mãe... não tem curso, não tem especialização. Seu filho te ensina todos os dias.

Foi nesse momento que minha ficha caiu. Coloquei a mão no meu inchaço abdominal e disse: “Filho, vou precisar que você me ensine a ser mãe.”

A maternidade, em geral — seja para a mulher solo, casada ou com parceiro — é atravessada por desafios. Mas, no Brasil, a grande maioria das mulheres que enfrentam a maternidade solo são mulheres negras.

A partir das minhas vivências enquanto mãe solo, professora e mulher preta, proponho refletir sobre o peso simbólico e real atribuído às mulheres no exercício do cuidado e da educação. A pesquisa se apoia em narrativas pessoais e entrevistas com outras mães, e discute os efeitos do racismo estrutural, do machismo, da solidão materna e da romantização da fortaleza feminina. A proposta é desmistificar a ideia de que “dar conta de tudo” é natural para as mulheres e apresentar o cuidado como campo de batalha e de resistência.

2. REFERENCIAL TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Falar sobre maternidade no Brasil exige, antes de tudo, reconhecer que não há uma única forma de ser mãe. A maternidade é atravessada por raça, classe, território, escolaridade e acesso ou não a políticas públicas. No entanto, um padrão se repete de forma brutal: a solidão materna, especialmente entre as mulheres negras.

Segundo dados da PNAD Contínua/IBGE (2022), mais de **61% das famílias chefiadas por mulheres negras** vivem abaixo da linha da pobreza. E a cada 10 mães solo, **6 são negras**. Esses dados reforçam o que a vivência já aponta: o Estado não reconhece, nem apoia, essas mulheres.

A teórica **Patricia Hill Collins (2000)** propõe o conceito de “maternidade como trabalho político”, ao defender que mães negras, especialmente nos EUA e em contextos pós-escravistas, criam seus filhos sob o peso da vigilância racial e da luta cotidiana por sobrevivência. Essa realidade ecoa fortemente no Brasil.

Sueli Carneiro (2003), por sua vez, afirma que o racismo estrutura a sociedade brasileira de forma tão profunda que molda até o modo como se percebem as funções mais íntimas, como o ato de cuidar. A mulher negra, historicamente colocada como responsável por cuidar dos filhos dos outros (domésticas, babás, amas de leite), é invisibilizada quando se trata do cuidado dos próprios filhos.

Esse histórico se reflete até hoje: quando a criança está doente, suja ou com mau comportamento, a pergunta é sempre a mesma: “Essa criança não tem mãe?” — como se apenas a mãe fosse responsável por tudo. Quando um pai assume tarefas mínimas, é exaltado. Já a mulher, quando não dá conta de tudo, é culpabilizada.

Além disso, o discurso da “fortaleza” feminina — aquela que aguenta tudo, que não chora, que sempre dá conta — alimenta uma violência silenciosa. **Grada**

Kilomba (2019) nos lembra que a mulher negra é empurrada para esse lugar simbólico de resistência permanente, enquanto seu sofrimento é negado, silenciado ou ridicularizado.

Portanto, o debate sobre maternidade não pode estar descolado da discussão sobre racismo, machismo e desigualdade de classe. É necessário tensionar esse discurso que romantiza a mãe guerreira, quando na verdade, ela está exausta, isolada e sobrecarregada.

O próximo passo é dar voz a essas mulheres — não apenas a partir de dados, mas de suas palavras reais. São elas que, todos os dias, nos mostram o que é, de fato, tirar de letra a maternidade num país que insiste em ignorar suas mães.

(Nota: Algumas informações sobre emprego, salário, escolaridade, quantidade de filhos e cargos de poder necessitam de análise mais aprofundada das tabelas específicas do IBGE ou pesquisas adicionais, como indicado no documento de compilação de dados.)

3. AS VOZES QUE RESISTEM

Para ampliar a escuta sobre a maternidade vivida na prática, foi realizado um formulário com 18 mulheres, mães de diferentes perfis. Destas, **50% se identificam como mulheres negras (pretas)** e outras **27,8% como pardas**, ou seja, mais de 77% são mulheres racializadas.

As mães entrevistadas têm filhos de **idades variadas** — desde bebês de meses até adultos com mais de 40 anos. Isso mostra que a maternidade não se encerra na infância: ela se estende, se reinventa e continua sendo um campo de tensões e afetos.

Os maiores desafios relatados foram:

- A **adolescência e a rebeldia**;
- A **falta de apoio do pai**;
- A **pressão por ser mãe solo muito jovem**;
- A **culpa constante** e a **cobrança social**;
- O **racismo escolar e institucional** sofrido pelos filhos.

Uma das mães compartilhou:

“Meu maior desafio foi ser mãe solo aos 15 anos, sem o apoio do genitor. Graças a Deus, tive uma família maravilhosa que me apoiou. Hoje, minha filha está fazendo pedagogia e calou a boca de muitos que diziam que ela não seria nada.”

Outra relatou:

“Quando voltei a trabalhar após a licença maternidade ouvi vários questionamentos: ‘Quem vai cuidar da sua filha?’, ‘Você vai viajar uma semana com a bebê?’. E o pai? Ninguém questionava.”

Questionadas sobre frases como “Essa criança não tem mãe?”, a maioria respondeu já ter escutado ou sentido o julgamento social. Uma das respostas resume bem:

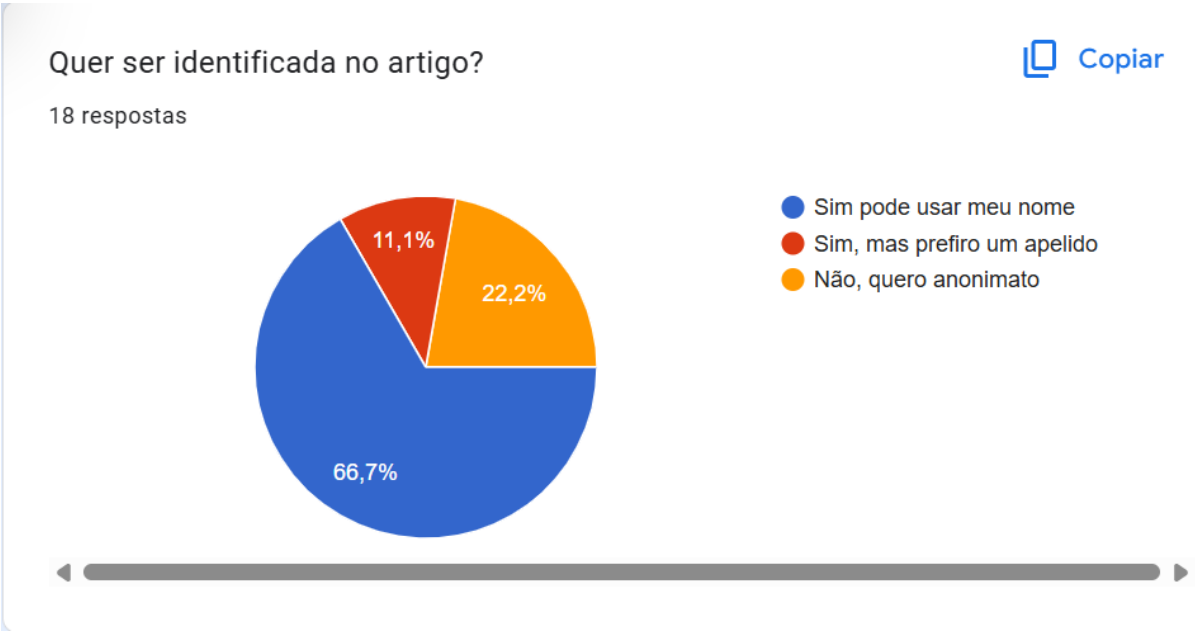
“Me senti péssima. Sempre trabalhei, e meu filho foi criado pela avó. Já até ouvi que ‘mãe é quem cria’. Essas frases machucam.”

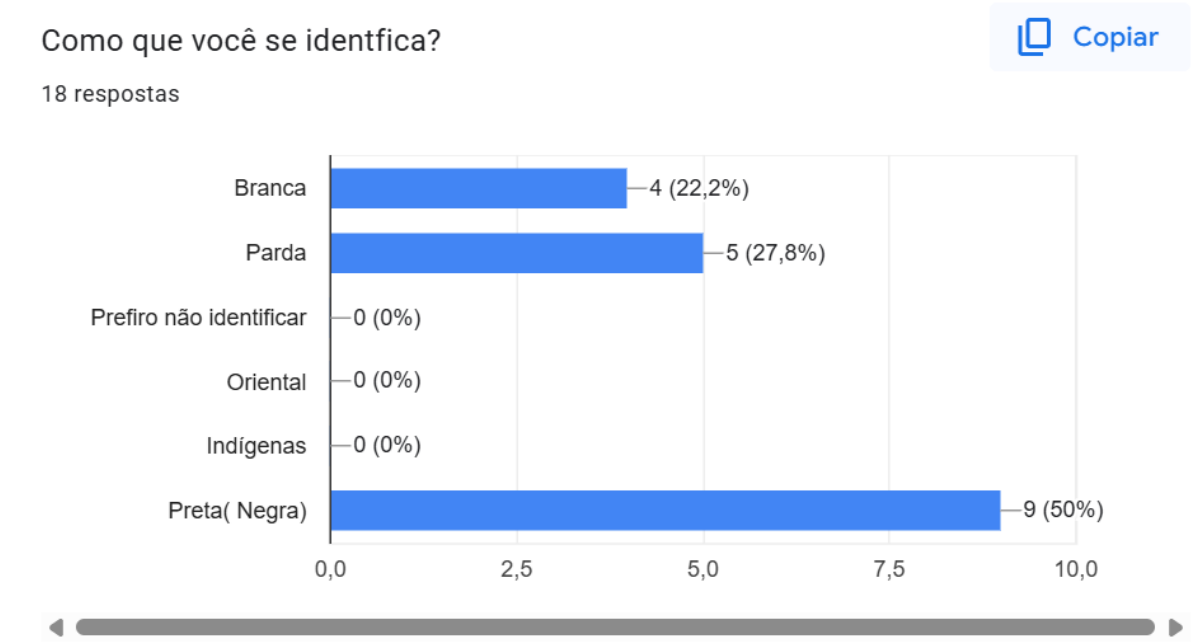
Além disso, **66,7% das participantes autorizaram o uso de seus nomes reais no artigo**, o que demonstra o compromisso político e afetivo dessas mulheres com a construção dessa narrativa.

A seguir, discutiremos como essas mulheres lidam com a solidão e o desafio de criar filhos num país que pouco valoriza o cuidado.

Conforme os dados coletados por meio do formulário respondido por 18 mulheres, observa-se que metade das participantes se identificam como pretas (negras).

Segue o gráfico:





4.QUEM CONDENA,SERÁ QUE NÃO TEM MÃE? MAS VOCÊS NÃO ESTÃO PREPARADOS PARA ESTA CONVERSA

Eu ouvi algumas vezes coisas ruins — e, pra ser bem sincera, quase sempre vinham de outras mulheres. O mais chocante? Muitas delas nem eram mães. É como se bastasse o título “mulher” pra se sentir no direito de julgar a maternidade da outra.

Certa vez, enquanto trabalhava numa central de call center, me vi no meio de uma dessas situações. Já incomodava por ser quem sou — mulher preta, de opinião, que incomoda pelo simples fato de existir fora da caixinha. Durante um atrito, o meu distinto supervisor e uma colega de equipe soltaram na reunião:

“Uma mulher com mais de trinta anos nas costas, com dois filhos… é um absurdo querer expor seus pensamentos.”

E mais: uma vez, disseram que uma mulher que é mãe “não pode usar rosa”. Sim. Rosa. Como se a cor da minha roupa cancelasse a seriedade do meu papel como mãe.

Foi por causa disso que resolvi perguntar no formulário: Você já ouviu frases como ‘Essa criança não tem mãe?’ ou outras cobranças parecidas? Como isso te fez sentir?

As respostas foram dolorosamente familiares:

“Sim, péssima. Sempre trabalhei, e meu filho foi praticamente criado pela avó. Já até ouvi que mãe é quem cria.”

“Sim, várias vezes. Isso me deixa péssima.”

“Sempre ouvi. A própria criança também julga, influenciada por essa sociedade que cobra tudo da mãe.”

“Sim, me senti muito triste. Como sempre, a sobrecarga cai só sobre a mãe.”

“Com certeza. No começo me senti um nada. Depois entendi: geralmente quem diz isso, nunca foi mãe.”

A frase “essa criança não tem mãe?” se torna um chicote que fere sem piedade. A mulher é responsabilizada por tudo — até pelo que ela não tem controle.

A dor de ser julgada por cada escolha, cada ausência, cada tentativa frustrada de dar conta de tudo… vira culpa. Uma culpa que pesa tanto quanto a água que escorreu pelas paredes da casa onde morei com minha filha, como contei anteriormente.

E o pior é que, muitas vezes, a gente chora escondida. Porque chorar “em público” é sinal de fraqueza. Porque ser frágil não combina com a ideia de “boa mãe”. Porque mãe que é mãe dá conta, sorri, cozinha, educa, lava, passa, beija, consola, e ainda tem que agradecer por ter saúde.

Mas… e se a gente não der conta?

E se a gente falhar? E se a gente quiser apenas existir como mulher, antes mesmo de ser mãe?

Chorar com culpa é o que sobra quando ninguém te dá espaço pra ser humana.

A seguir, vamos refletir sobre como o afeto e a escuta entre mães podem ser potentes ferramentas de cura, reconstrução e resistência.

5.CHORAR COM CULPA :RELATOS QUE COMPLEMENTAM MINHA VOZ

Ouvi algumas vezes comentários negativos — e, para ser sincera, quase sempre vinham de outras mulheres. O mais chocante? Muitas delas nem eram mães. É como se bastasse o título “mulher” pra se sentir no direito de julgar a maternidade da outra.

Certa vez, enquanto trabalhava numa central de call center, me vi no meio de uma dessas situações. Já incomodava por ser quem sou — mulher preta, de opinião, que incomoda pelo simples fato de existir fora da caixinha. Durante um atrito, o meu supervisor e uma colega de equipe afirmaram, durante uma reunião:

“Uma mulher com mais de trinta anos nas costas, com dois filhos… é um absurdo querer expor seus pensamentos.”

E mais: uma vez, disseram que uma mulher que é mãe “não pode usar rosa”. Como se usar uma cor específica pudesse invalidar meu papel como mãe, como se existisse um manual de vestimenta para a maternidade. Como se a cor da minha roupa cancelasse a seriedade do meu papel como mãe.

Foi por causa disso que resolvi perguntar no formulário: **Você já ouviu frases como ‘Essa criança não tem mãe?’ ou outras cobranças parecidas? Como isso te fez sentir?**

As respostas foram dolorosamente familiares:

“Sim, péssima. Sempre trabalhei, e meu filho foi praticamente criado pela avó. Já até ouvi que mãe é quem cria.”

“Sim, várias vezes. Isso me deixa péssima.”

“Sempre ouvi. A própria criança também julga, influenciada por essa sociedade que cobra tudo da mãe.”

“Sim, me senti muito triste. Como sempre, a sobrecarga cai só sobre a mãe.”

“Com certeza. No começo me senti um nada. Depois entendi: geralmente quem diz isso, nunca foi mãe.”

A frase “essa criança não tem mãe?” se torna um chicote que fere sem piedade. A mulher é responsabilizada por tudo — até pelo que ela não tem controle.

A dor de ser julgada por cada escolha, cada ausência, cada tentativa frustrada de dar conta de tudo… vira culpa. Uma culpa que pesa tanto quanto a água que escorreu pelas paredes da casa onde morei com minha filha, como contei anteriormente.

E o pior é que, muitas vezes, a gente chora escondida. Porque chorar “em público” é sinal de fraqueza. Porque ser frágil não combina com a ideia de “boa mãe”. Porque mãe que é mãe dá conta, sorri, cozinha, educa, lava, passa, beija, consola, e ainda tem que agradecer por ter saúde.

“Me senti um nada. Depois entendi: geralmente quem diz isso, nunca foi mãe”, disse uma entrevistada. Essa culpa internalizada adoece, pois é fruto de uma expectativa social inalcançável.

Reconhecer o direito ao erro, ao cansaço e à vulnerabilidade é essencial para romper com a lógica da fortaleza. Como diz uma das participantes: “E se a gente não der conta?”

6.VEREDITO “VOCÊ FOI JULGADA E CONSIDERADA CULPADA ”

Sim minha mãe foi severa ,e dai? Ela foi pai mae e ate na hora da morte deixou uma carta dizendo o que fazer.

“Falo, sobre a importância da rede de apoio ser feminina, antigamente mesmo que em um espaço errôneo que é a era escravista, tinhamos uma familia inteira que viviam na mesma casa e ainda assim as amas, outra época as parteiras, hoje as mulheres se odeiam, se julgam e são separadas por uma idéia, vinda da disputa de dotes, e até hj uma mãe mais velha julga uma mãe mais nova, uma esposa julga a mãe solteira, e a mãe solitaria em relacionamento tbm existe. Mas o que impera e me incômoda é o machismo que vem do publico feminino. Quanto julgamento. Sobre, a quantidade de filho, de quem é o filho e sobre a responsabilidade de ser mãe ou não. A mulher sofre todo preconceito. Se tem pouca idade, se tem muita, enfim inúmeros julgamentos, e com tudo isso vem o julgamento dos filhos.. afim eles observam e sentem o que escutam de fora traz para as mães. Eu não me anulo desta posição pq sim somos criados para esse ciclo doente. E posso dizer que todas sofrem e atacam com as mesmas armas.”Tatiany

Concordo com a Tatiany mãe das minha afilhadas (que eu considero como filhas pois eu as amamentei e ajudei a criar mas nao sou a mae mas continuo a ama-las) as mulheres julgam criticam ferem e tentam invisibilazar e desmerecer uma mãe e não importa .

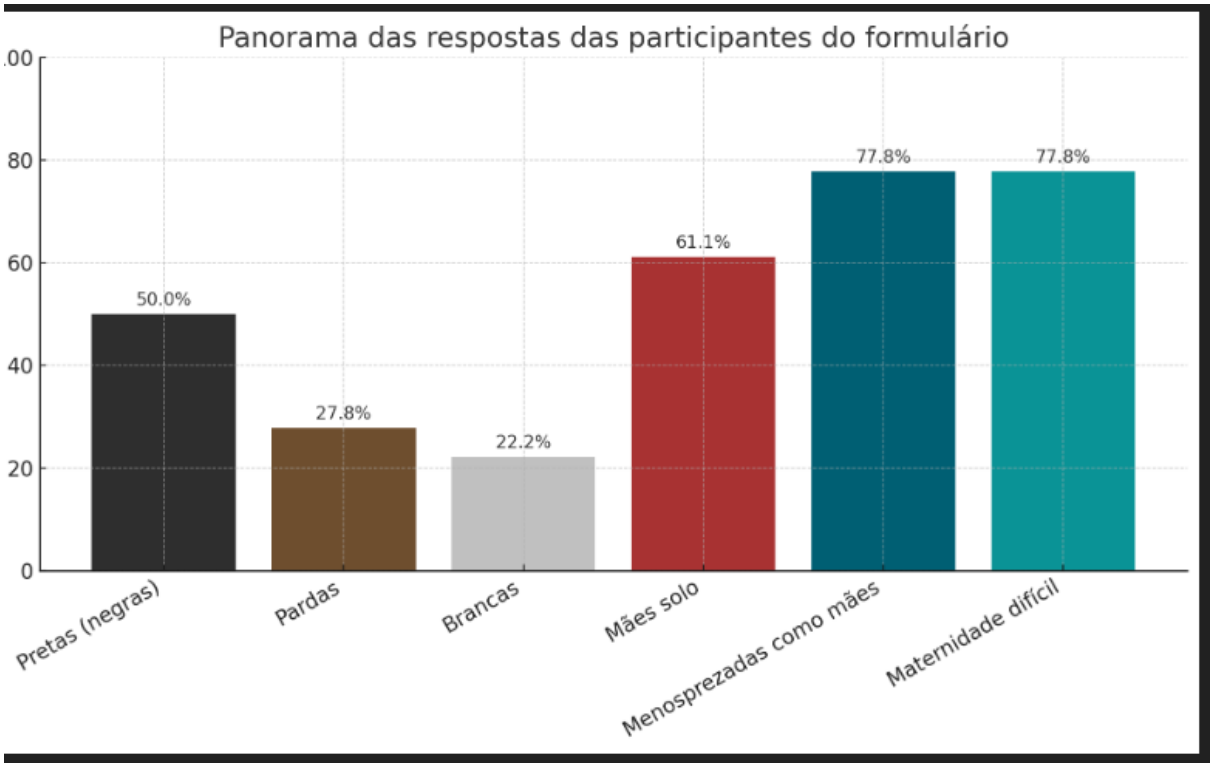
7. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos por meio do formulário reforçam a tese central deste artigo: a maternidade solo, especialmente quando exercida por mulheres negras, é marcada por desigualdades estruturais e cobranças simbólicas. Conforme o gráfico abaixo, 50% das participantes se identificam como pretas (negras), e

27,8% como pardas, totalizando mais de 77% de mulheres racializadas. Além disso, 61,1% das entrevistadas declararam ser mães solo.

Outro dado importante é que 77,8% afirmaram já ter se sentido menosprezadas como mães — um indicativo da força das cobranças sociais que recaem sobre essas mulheres. Da mesma forma, 77,8% afirmaram que ser mãe é difícil. Essa vivência de exaustão e julgamento constante revela uma maternidade pouco amparada, marcada por um esforço contínuo de sobrevivência emocional e prática.

O gráfico também expõe a ausência de políticas de cuidado coletivas e a perpetuação do mito da “mãe que dá conta de tudo”. A escuta dessas mulheres é essencial para reformular o modo como entendemos maternidade, responsabilidade parental e suporte institucional.



8.MEU DEUS TENHO UM FILHO :A SOLIDÃO DA MATERNIDADE COMEÇA NA GRAVIDEZ

Quando me descobri mãe ? Quando meu meu filho cresceu em mim mas não me dei conta a farra ,a adolescência a vida havia mudado comecei a enjoar briguei com minha mãe mudei para a casa do progenitor (foi horrível) pegava 4 ônibus e tinha que me virar então a mulher surgiu tardiamente mas surgiu .Agora

tinha uma vida na minha responsabilidade ele dependia de mim ,parei de comprar coisas inúteis minhas bolachas ,adesivos, brincos. Conversava com minhas irmãs mudei muito apesar de sair de casa tive rede de apoio ampla .No dia do parto estava assistindo formula 1 e começou as dores de manhã ,e fui deixada sozinha com dores intensas sai pela rua buscando o progenitor que estava na garagem dos amigos brincando de montar carro houve uma briga e fomos para maternidade lá avisaram que eu estava com três dedos de dilatação apenas e fui deixada em corredor de luz apagada e escuro então as dores começaram a intensificar sozinha com medo com frio eu chorava ,clamava a Deus que terminasse que ele nasce-se .la e vinha do banheiro com dores com medo ,chorando uma das enfermeiras me trouxe o monitor cardíaco para que eu pudesse ouvir coração do meu bebê, o medo meu Deus estava sozinha pensava o que seria de mim e dele ,obviamente não poderia contar com o pai (eu ja sabia nosso relacionamento era tóxico e ele muito ausente a solidão da maternidade começa na gravidez).

Então uma senhora negra com roupas brancas apareceu ,achei que fosse enfermeira ela me levou ao chuveiro e disse coloca agua quente do chuveiro nas costas ela frisou “Agua quente igual cozinha carne bem quente mesmo deixa cair na base da coluna bem embaixo” ,e eu fiz em uma hora minha dilatação foi para 10 e eu estava com tanta dor que gritei segurei na grade da janela que caiu alertando o hospital vieram médicos e enfermeiras até mim que me sentei na privada de dor foi quando o tampão saiu e o sangue veio meu desespero aumentou e eu gritava para que tirassem ele de mim ,sem entender o que essas palavras queriam dizer .Fiz força e o médico disse “Pare de fazer força senhora ”....ele estava com cara de sono obviamente esperava que meu bebe só chega-se no outro dia .... Então numa força que realmente eu não sabia que tinha ele veio pequeno gritando ,com nariz verde por ser bem clarinho e frágil eu olhei para ele e a enfermeira colocou ele no meio dos meus seios e parou de chorar e eu o abracei tão forte .

Apesar da cena parecer um conto de fadas não era era um conto de fatos era minha realidade nas noites seguintes no hospital eu não dormia eu sabia quando ele estava com frio ou com fome ia até o berçário (a vinte e um anos a atrás a mãe ficava no quarto e os bebês na maternidade pelo menos no meu plano de saúde),uma noite eu não conseguia dormir e fui até o berçário e ele chorava

voltei ao quarto e peguei o cobertor levei até lá e pedi que elas enrolassem ele e elas não acreditaram mas fizeram e ele parou de chorar.

Mas eu nem sempre acertava algumas vezes durante conversas eu entendia que não podia ser como minha mãe ainda não tinha percebido o quanto é difícil, mas minha mãe dizia que eu precisa colocar em primeiro lugar a educação dos meus filhos ,durante muitas vezes eu não entendia , mas comecei a entender que ser mãe você perde sim a individualidade, não tem como ser egoísta quem se torna a prioridade você ? e fraldas ,roupas, necessidades ,estudo .

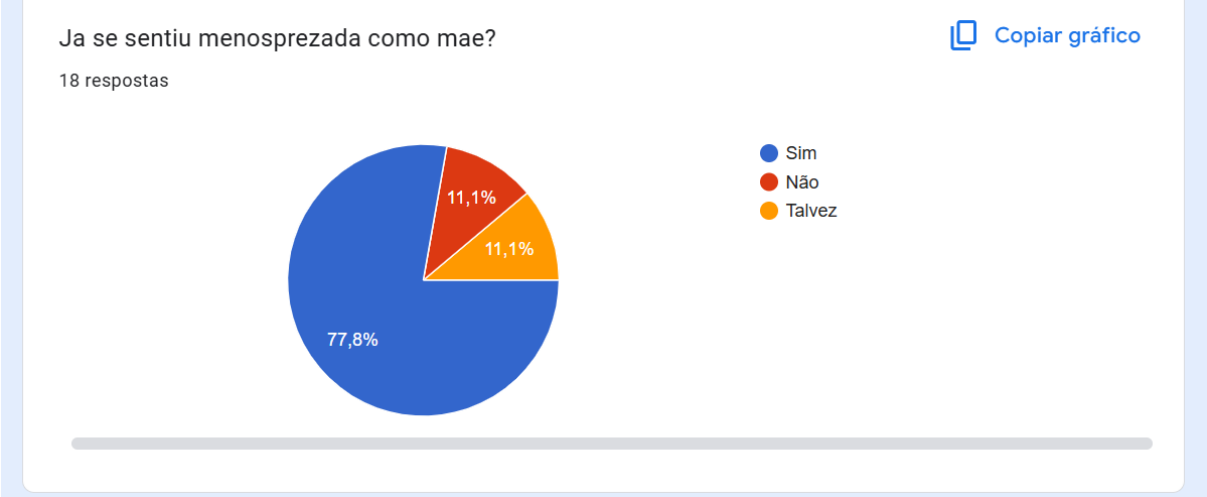
lembro de uma vez que eu não disse que ia sair e não tinha arranjado alguém para ficar com a caçula e deixei com o irmão apesar da minha mãe estar em casa ela não olhava e estava certa a criança é minha não do meu filho ou mãe a obrigação é minha .

se você delega a responsabilidade o que sobra ?

Na real eu descobri depois da morte da minha mãe que mesmo que as mães erram elas são humanas ,não existe “Tirar de Letra ”,ser mãe não é fácil principalmente sozinha .

Eu tive minha mãe que me ajudou, tenho minhas irmãs mas muitas mães não tem muitas mães trabalham sustentam seus filhos e arrumam a casa ,levam no médico ,dentista ,correm atras e se a crianças ficam doentes ou a meia rasga “Nossa sua mãe não ve isso”?.

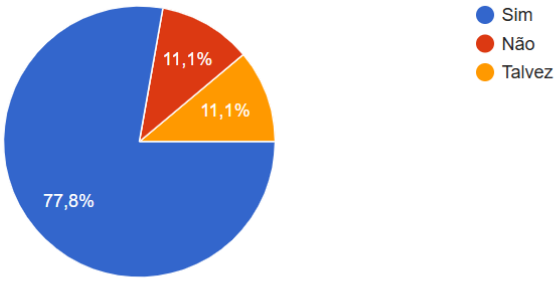
9.DADOS DA MINHA PESQUISA



Ja se sentiu menosprezada como mae?

18 respostas

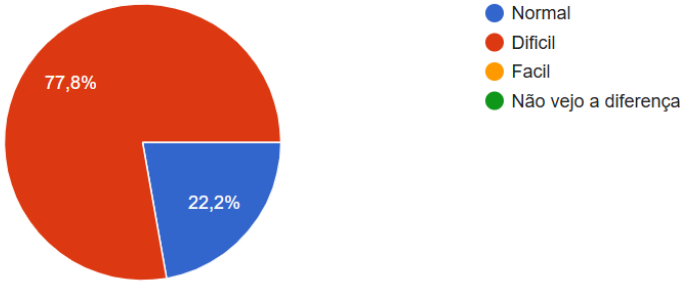
Copiar gráfico



2.Sabemos que a maternidade e romantizada ! como voce se sente como mãe?

18 respostas

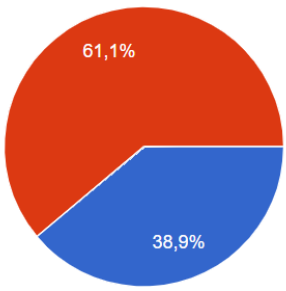
Copiar gráfico



Você é mãe solo

18 respostas

Copiar gráfico



10-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste artigo foi, ao mesmo tempo, um exercício de pesquisa e um mergulho profundo em dores, descobertas e potências. Ouvir outras mães, especialmente negras e solo, foi escutar a mim mesma em diversos momentos. A maternidade que nos é vendida como missão divina se apresenta, na prática, como campo de batalha — um campo onde não há tréguas e onde a guerra é diária, invisível, solitária e estrutural.

Falar sobre maternidade negra é falar sobre ausência de políticas públicas, sobre racismo cotidiano, sobre o julgamento social que recai unicamente sobre a mulher. É também falar sobre resistência. As mães ouvidas neste estudo nos mostram que resistir é criar, cuidar, amar e sobreviver — mesmo quando tudo aponta para o abandono. A educação, nesse contexto, é tanto um desafio quanto uma ferramenta de transformação.

Que este artigo possa ecoar como uma denúncia, mas também como um convite: a escutar, acolher e construir coletivamente uma nova forma de pensar o cuidado. Uma forma que reconheça a mãe como sujeito de direitos, que entenda o cuidado como responsabilidade social, e que desfaça, de uma vez por todas, o mito da mãe que "tira de letra" tudo.

A maternidade não é mágica. É humana. E por isso, precisa ser respeitada, acolhida e protegida.

AGRADECIMENTOS Agradeço profundamente às mulheres que confiaram suas histórias e emoções para a construção deste trabalho. Às minhas tias, amigas, primas e irmãs de caminhada, que me sustentaram nas horas de dor e me celebraram nos momentos de força. Agradeço em especial a Tatiany, mãe das minhas afilhadas, cuja fala potente me inspirou e me emocionou. A cada mulher que respondeu ao formulário, minha gratidão e reverência.

A todas que vieram antes, que lutaram para que hoje possamos escrever e resistir, meu muito obrigada. Este trabalho é nosso.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. Routledge, 2000. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/ Acesso em: jul. 2024.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. São Paulo: Cobogó, 2019.

A INFÂNCIA E SUAS ETAPAS

CIBELE QUINTANA MELLO

RESUMO

Este trabalho visa compreender e analisar a importância que o Ensino de Artes Visuais tem na vida dos alunos e as contribuições do professor neste processo. Assim, percebe-se que através das Artes Visuais as crianças aumentam sua capacidade de expressão e de percepção de mundo, sendo uma importante ferramenta de linguagem na primeira infância. Foi realizado um levantamento teórico, onde se concluiu que o Ensino de Artes Visuais constitui um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, porém, necessita-se que a prática educativa seja significativa e os professores mais capacitados para que haja, efetivamente, situações de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil, Construção, Artes Visuais

INTRODUÇÃO

A Arte e o conhecimento da imagem são importantes na Educação Infantil, se tornam fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança. É fundamental que se utilize a Arte como um recurso para auxiliar a formação da criança, trabalhando-a não só como passatempo, mas sim como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes na construção do conhecimento do aluno.

A criança na Educação Infantil precisa de estímulo para adquirir novos aprendizados e se apropriar de seus conhecimentos. O professor deve incentivá-la a criar, valorizar suas diversas formas de expressão e de se comunicar com o meio.

O contato com a Arte se faz pela mediação de um educador preparado, com capacidade de proporcionar situações que possam ampliar a compreensão do mundo e da cultura por parte da criança. Tendo como finalidade estreitar a relação entre Arte e o universo infantil, a criança passa a ter o conhecimento de Arte enquanto cria.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, se perguntarmos a qualquer pessoa sobre o que é a infância ou sobre sua importância, ou ainda o que é ser criança, facilmente surgirá muitas respostas. Mas nem sempre foi assim, pois muitas crianças não souberam o que era ser criança ou tiveram infância durante longo período da História da Humanidade. Na verdade, podemos até pensar que atualmente, mesmo com toda a evolução histórica, tecnológica e teórica, ainda muitos indivíduos pelo mundo não conseguem desfrutar desse período da vida, intitulado como infância. Esta é sim uma verdade bastante vergonhosa.

Visitando a História vemos que primitivamente o homem sobrevivia das coletas e da caça. Nômade, não possuía uma moradia certa. Abrigava-se em cavernas ou copas de árvores. Entretanto com a descoberta do fogo, essa realidade extremamente hostil começa a transformar-se. Com o tempo e o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, o homem fixa moradia e sedentariza-se, dando enorme salto na evolução humana.

E a humanidade desenvolveu-se a tal ponto que o processo de surgimento das comunidades torna-se uma necessidade. Com os grupos instalados, cultivando a terra, e com os animais domesticados, os instrumentos de trabalho se aperfeiçoam. O domínio da natureza torna-se um fato e o homem inicia realmente uma vida em comunidade, com as primeiras vilas e cidades.

No início da história humana, a família era o grande grupo. Ensinar e

aprender eram uma relação quase que hereditária. Dentro do grupo, os conhecimentos eram transmitidos de geração a geração. Mas com o passar do tempo e o desenvolvimento tecnológico, e, principalmente com a invenção e desenvolvimento da escrita tudo ficou mais fácil. Quanto à criança, segundo Philippe Ariès, na Antiguidade, era considerado um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil. A criança "ingressava na sociedade dos adultos".

Na Idade Média, época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, poucos homens percorriam todas as etapas da vida. A criança ainda era considerada adulta em miniatura, e isso ficava bem claro nas pinturas da época que retratavam as famílias.

Ariès (1981, p.17) relata que,

> [...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otoniana do séc. XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e da nossa visão.

Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida é dividida em três grandes momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos. (ARIÈS, 1981)

A Revolução Industrial iniciada na Inglaterra a partir de 1850 vem desfragmentar o universo das pessoas, instituindo pouco a pouco, o modo de produção capitalista. Então, grandes transformações ocorrem no modo de organização da sociedade. As mulheres, que estavam confinadas em suas casas, são “convocadas”, juntamente com suas crianças, a trabalhar nas indústrias. Indo trabalhar fora de casa, fica com uma carga horária exorbitante (cerca de dezessete horas por dia). Dessa forma a mulher ajuda a transformar a família, no cenário social. Essa convocação de mulheres e crianças para as fábricas teve consequências sentidas hoje em nossa

sociedade.

A família burguesa preserva mais a privacidade. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. Isto vai exprimir também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família centrou-se em torno da criança. O clima sentimental era agora completamente diferente mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.

É verdade que essa escolarização, tão cheia de consequências para a formação do sentimento familiar, não foi imediatamente generalizada, ao contrário. A extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX e no caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social.

A criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Assim, desde o século XVIII, e até nossos dias, a infância tem sido estudada e priorizada. Hoje possui diversos significados e sentidos.

Podemos delimitar a infância cronologicamente como sendo o período entre zero e doze anos de idade. Porém, somente isso seria muito vago, por tratar-se de um período onde inúmeras transformações físicas, psíquicas, sociais e culturais ocorrem. Assim, recorrendo a alguns teóricos, no capítulo seguinte, vamos apresentar algumas de suas visões sobre a infância.

O ENSINO DE ARTE COMO INSTRUMENTO PEDAGOGICO

As Artes Visuais expressam por meio de materiais o pensamento do ser humano, assim como suas emoções, seus anseios, sua história, a cultura da qual faz parte e desenvolve a identidade de um povo ou até mesmo de uma classe social. O Ensino da Arte contribui para a formação sensível do indivíduo e é no fazer artístico que acontece essa aprendizagem.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo

> não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

A Arte já existe desde a época dos homens da caverna. No começo da história da humanidade, já ocupava espaço na sociedade e vem tendo grandes transformações ao longo do tempo. A educação em Arte propicia para os alunos, grandes descobertas de acordo com as diferentes culturas em que estão inseridos.

As Artes Visuais na Educação Infantil apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, pois permitem ampliar o conhecimento do mundo em que está inserido, de suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades. Além disso, estão presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por vários meios, dentre eles: linhas, formas, rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças.

Para compreender como se encontra atualmente o Ensino de Artes Visuais nas escolas, é imprescindível explorar a trajetória e a história do Ensino de Arte no Brasil, que desde o início esteve ligado à história da Arte e também à história da educação no país.

No Brasil o Ensino de Arte teve início com a educação jesuítica, no período colonial, que foi o primeiro sistema de ensino formal do Brasil. A metodologia utilizada priorizava o estudo da arte literária, que era mais valorizada do que o trabalho manual. Em contrapartida a esse ensino formal, que era mais voltado para a elite, havia as Escolas de Artífices, que funcionavam como oficina de artesãos onde eram ensinados trabalhos artesanais e agrícolas.

O trabalho manual era desvalorizado, tido como um ofício servil voltado para as classes menos favorecidas. Já o uso da linguagem e da formação artística priorizava somente a elite, que possuía uma educação diferenciada em vários aspectos.

O barroco jesuítico foi uma junção das referências do modelo português, com o modo de fazer dos artesãos brasileiros. Dessa forma, foi considerada uma Arte popular, pois havia a influência de distintas camadas sociais.

No início do século XIX, um grupo de artistas franceses formou a Missão Artística Francesa, que originou a Arte Greco-romana do Neoclassicismo. Com o início do sistema de ensino superior acadêmico, a Arte Neoclássica que era ensinada nas academias e baseada em repetição de modelos, acabou substituindo o Barroco brasileiro.

A escola tradicional iniciou-se com a República e havia uma preocupação com o Ensino da Arte, que se baseava no desenho como fazer técnico e científico, não como um aprendizado significativo e de qualidade. Suas ideias eram defendidas por Rui Barbosa, que buscava a implantação da Arte como disciplina nas escolas primárias e secundárias, assim como sua obrigatoriedade.

Um marco na vitória do pensamento liberal foi a Academia de Belas-Artes que posteriormente tornou-se Escola Nacional de Belas-Artes. A educação só passou a ser mais democrática, valorizando os aspectos psicológicos dos alunos e o processo de aprendizagem após o início da Escola Nova, em 1930. Com o rompimento dos ideais da escola tradicional o educador passou a enfatizar a livre expressão dos alunos.

> Na escola nova, priorizavam-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos sociais. Os conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizava-se o desenvolvimento e o “aprender a aprender”, como fato mais importante do que aprender conteúdos. (IAVELBERG, 2003, p.114)

Com o surgimento da Escola Tecnicista, entre 1960 e 1970, passou a ser ensinado apenas o necessário para atuar de maneira prática no mercado de trabalho, valorizando a sociedade industrial. Após o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5292/71, a educação artística foi introduzida no currículo das escolas, mas sem ser considerada uma disciplina, mas sim como um mero divertimento entre uma disciplina e outra.

A arte não era considerada como disciplina, mas como “área generosa”; contraditoriamente, os professores tinham de explicar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. Inseguros, apoiavam-se em livros didáticos de má qualidade. (IAVELBERG, 2003, p.115)

Assim sendo, os professores da metodologia de Arte passaram a buscar o reconhecimento e valorização de seu conteúdo, e com isso a Arte ganhou novos rumos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 determinou a obrigatoriedade e o reconhecimento do conteúdo de Arte como disciplina nas escolas. Segundo Gouthier (2008, p.19): “Com a nova LDBN, é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área do conhecimento”.

A consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi um marco relevante na história do Ensino de Arte no Brasil, pois baseados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, promoveram uma melhoria significativa para um ensino de qualidade.

> Muitos arte-educadores passam a trabalhar a partir de três eixos de aprendizagem significativa em arte: fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico. (IAVELBERG, 2003, p.118)

Segundo Iavelberg (2003), a arte deve ser trabalhada considerando os três eixos da aprendizagem, como produção do aluno, apreciação dos alunos pelos trabalhos deles, dos colegas e dos artistas e a compreensão da Arte integrada como perspectiva histórica e cultural na sociedade.

O que se percebe, ao analisar a história do Ensino da Arte no Brasil, é que o mesmo passou por várias transformações. Antes, reduzia-se o conteúdo a um ensino mecanizado. Hoje, há uma grande preocupação em reconhecer a Arte como disciplina indispensável na formação do ser humano.

> A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção

> no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.9)

É muito importante que haja um espaço na Educação Infantil destinado às Artes Visuais, da mesma maneira que é importante na alfabetização, palavras e textos escritos, a linguagem visual abrange atividades que são trabalhados vários aspectos, entre eles, destaca-se o imaginário. A imaginação tem grande importância na construção do aprendizado, pois, através dela, a criança cria e transforma o real, conforme suas necessidades e desejos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19)

É também na Educação Infantil que as crianças ampliam, ainda mais, seu conhecimento sobre as artes, e é nesse período também que as mesmas têm conhecimento das múltiplas linguagens e expressões. “Vale destacar que, limitando as linguagens oferecidas às crianças, estamos, também, limitando seus instrumentos privilegiados de relação com o mundo no qual estão inseridas.” (BRASIL, 2006, p.18).

:

> [...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e também uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo em geral, e na Educação Infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.85)

As Artes Visuais são representadas por toda forma de expressão visual como pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema, arquitetura, o paisagismo, a decoração e outras linguagens. Elas promovem a interação e a comunicação da criança, representam uma forma de linguagem, por isso é importante esse ensino na Educação Infantil, para possibilitar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da cognição, da intuição e da sensibilidade.

A Arte contribui para a formação intelectual da criança, favorece a ação espontânea, facilita a livre expressão e permite a comunicação. As Artes Visuais representam um tipo de linguagem que tem características próprias e sua aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos:

Fazer artístico- centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

Apreciação- percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos de linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

Reflexão- considera tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998, p.89)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) as práticas em Artes Visuais trazem objetivos de acordo com cada faixa etária: crianças de zero a três anos de idade: ampliar o conhecimento da criança manipulando diferentes materiais, explorando características, manuseio, entretanto em contato com várias expressões artísticas. Utilização de materiais gráficos e plásticos ampliando possibilidade de expressão e comunicação; Crianças de quatro a seis anos: interessam-se pelas próprias produções, pelas de ouras crianças e pelas várias obras artísticas. Produzir trabalho de Arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção desenvolvendo o gosto,

cuidado e respeito.

A capacidade de criar linhas e formas que se assemelham aos objetos reais é uma competência simbólica que apenas o ser humano possui. Embora a Arte geralmente seja vista como uma questão de sentimento ou inspiração na verdade envolve uma grande diversidade de capacidades e habilidades cognitivas, a mensagem que ela transmite é ampla, multidisciplinar, modifica-se no tempo e no espaço, e de indivíduo para indivíduo.

Muitos professores da Educação Infantil valorizam as Artes Visuais por trazerem oportunidades de autoexpressão e proporcionarem grandes descobertas à criança pequena. As crianças menores se expressam por meio das atividades artísticas, das questões abstratas e complexas que as mesmas não conseguem transmitir para os adultos por meio de outras linguagens.

> A Arte, não pertence as creches, pré-escolas e escolas e não deve ser subserviente ou ficar a serviço de outros interesses. Ela vem abrir as portas e janelas das instituições educacionais para mostrar a vida de outra forma - estética e poética – e favorecer o transbordamento das múltiplas linguagens da criança, favorecendo o acesso e estimulando as diferentes formas de expressões artísticas. (BRASIL, 2006, p.28)

Ainda hoje a educação valoriza mais o saber científico e a linguagem escrita deixando de lado as outras linguagens e principalmente as linguagens artísticas. Apesar disso, é muito importante que os espaços educacionais sejam espaços de troca, respeito, expressão e de múltiplas linguagens.

Então, pode-se concluir que as atividades artísticas dão oportunidades para as crianças comunicarem conceitos que são difíceis de serem expressos verbalmente e ao entrarem em contato com as Artes, manifestam tudo aquilo que se passa dentro de si de forma simples e interessante. Porém, infelizmente, pode-se perceber que as práticas pedagógicas que fizeram parte do Ensino de Arte no passado ainda estão presentes nas

escolas atualmente. Encontra-se professores sem formação adequada, ausência de espaço físico apropriado para o desenvolvimento das aulas, falta de valorização dos profissionais, entre outros problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando esta grande contribuição das Artes Visuais na Educação Infantil, percebe-se a relevância deste ensino, pois é vivenciando a Arte desde cedo que se aprende a valorizar a cultura de uma sociedade. Para isso, é necessário um novo olhar sobre o Ensino de Artes Visuais nas escolas, pois, para uma aprendizagem significativa é essencial o comprometimento do educador, como o planejado nas atividades, definição de objetivos a serem alcançados e utilização de materiais diversificados.

Através do presente estudo, fica notável que uma das grandes dificuldades encontradas no ensino de Artes Visuais são os profissionais sem a devida formação, assim como a compreensão do que se trabalha nessa disciplina e os objetivos a serem alcançados com a mesma.

É relevante acentuar que o educador como principal sujeito mediador da aprendizagem em Artes Visuais, deve interagir com as crianças, motivando-as a ter gosto ao fazer Arte, despertando-lhes o interesse pelas atividades artísticas e desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.

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.

O JOGO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

LAYS DOMINGOS DOS SANTOS

Resumo

O jogo, enquanto prática cultural e social, acompanha a humanidade desde os primórdios, integrando-se à vida cotidiana de diferentes povos e sociedades. Para Huizinga (2000), trata-se de uma atividade voluntária, exercida dentro de limites de tempo e espaço, regida por regras livremente aceitas, mas obrigatórias, cujo fim reside em si mesma, acompanhada por sentimentos de alegria, tensão e pela consciência de estar em uma esfera distinta da vida ordinária. Assim, o jogo não se reduz a mero entretenimento, mas constitui um fenômeno cultural de grande relevância para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: jogos interdisciplinares; ludicidade; aprendizagem significativa.

Desenvolvimento

No campo educacional, sua presença ganha força especialmente a partir das abordagens humanista, cognitivista e sociocultural, que deslocaram o foco da transmissão de conteúdos para a aprendizagem centrada no aluno. Nessa perspectiva, torna-se essencial que o ensino esteja vinculado a experiências significativas do cotidiano, favorecendo a construção ativa do conhecimento. Como apontam Endlich e Verri (2009), os jogos reúnem elementos indispensáveis para tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio, da maturidade e do espírito colaborativo.

Além de despertar prazer, o ato de jogar constitui uma oportunidade para desenvolver habilidades cognitivas, como atenção, memória e raciocínio lógico (FURIÓ et al., 2013 apud BUSARELLO, 2016). Quando planejados com intencionalidade pedagógica, os jogos articulam ludicidade e aprendizagem, possibilitando a construção de conceitos de forma envolvente (ABT, 2002;

WANGENHEIM; WANGENHEIM, 2012 apud LORENSET; PETRI; RAMOS, 2016). Salomão e Martini (2007) reforçam que a dimensão lúdica favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o pessoal, social e cultural, além de contribuir para a saúde mental e física dos estudantes.

Dinello (2004 apud FALKEMBACH, 2006) acrescenta que as atividades lúdicas permitem experiências que dialogam com o íntimo do sujeito, favorecendo a imaginação, a socialização e a construção criativa do conhecimento. Nesse sentido, o jogo, ao unir desafio e prazer, promove uma aprendizagem significativa, estimulando a motivação, o engajamento e a autonomia.

Nesse processo, cabe ao professor a função de mediar a experiência, selecionando jogos adequados aos conteúdos trabalhados e ao nível de conhecimento dos alunos. A mediação docente deve considerar as individualidades, estimular a reflexão sobre estratégias e garantir que a competitividade não se sobreponha ao objetivo pedagógico. Como destacam Endlich e Verri (2009), mais importante do que “ganhar” é possibilitar a aquisição de novos saberes em um ambiente que valorize a cooperação e o protagonismo discente.

Na perspectiva dos **“serious games”**, Abt (2002) defende que os jogos extrapolam o lazer e atuam como instrumentos de desenvolvimento cognitivo e social. Wangenheim e Wangenheim (2012) reforçam essa ideia ao destacar que os jogos, quando incorporados ao processo de ensino, mobilizam habilidades de raciocínio, estimulam a autonomia e fortalecem a aprendizagem colaborativa.

Na área da **educação matemática**, Smole, Diniz e Cândido (2000) evidenciam que o jogo constitui uma situação desafiadora que possibilita à criança explorar conceitos, formular estratégias e buscar soluções. Para Katia Stocco Smole (2001), essa prática é essencial, pois favorece o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas. Nessa mesma direção, Parra e Saiz (1996) ressaltam que os jogos funcionam como mediadores no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, permitindo ao aluno avançar na compreensão de conceitos de maneira prazerosa e participativa.

O jogo também se revela espaço privilegiado de **socialização e desenvolvimento integral**. Para Salomão e Martini (2007), a ludicidade atua tanto no campo cognitivo quanto no socioemocional, colaborando para a

aprendizagem e para a formação do sujeito. Dinello (2006) complementa ao afirmar que, quando bem mediada, a prática lúdica potencializa a construção de significados no processo educativo.

Esse princípio dialoga ainda com a perspectiva de Délia Lerner (2002), para quem ensinar é propor situações em que os alunos façam uso real do conhecimento. Aplicado aos jogos, esse entendimento revela que, ao jogar, o estudante mobiliza saberes em situações concretas, construindo competências que vão além da mera repetição mecânica.

Pesquisas internacionais também confirmam os benefícios do uso de jogos na aprendizagem. Furió et al. (2013) destacam que jogos digitais e analógicos, quando aplicados em contextos escolares, ampliam a motivação e favorecem a retenção de conteúdos. Para Lorenset, Petri e Ramos (2016), os jogos educacionais configuram-se como estratégias metodológicas que aliam engajamento, ludicidade e aprendizagem significativa.

Dessa forma, observa-se que o jogo, ao ser incorporado ao ambiente escolar, especialmente no ensino de matemática, não deve ser reduzido a um simples momento recreativo, mas reconhecido como **ferramenta pedagógica essencial**, capaz de promover a resolução de problemas, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional e de atribuir sentido social ao conhecimento.

O ensino da Matemática

A Matemática está presente na vida do ser humano desde os primeiros contatos com o mundo. Seja ao observar medidas corporais, números em placas, tamanhos de roupas e calçados, seja ao interpretar gráficos, tabelas e formatos geométricos, as crianças crescem imersas em experiências matemáticas. Contudo, ao iniciarem o processo de escolarização formal, observa-se frequentemente um distanciamento entre os saberes prévios adquiridos na vivência cotidiana e os conteúdos trabalhados em sala de aula, o que pode gerar dificuldades de compreensão e até resistência em relação à disciplina.

> A aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos

> matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização (BRASIL, 2018).

Apesar das mudanças metodológicas ocorridas ao longo do tempo, ainda predomina em muitas escolas a prática tradicional de ensino da Matemática, marcada pela cópia de exercícios e pela memorização mecânica de regras e procedimentos. Esse modelo, segundo Allevato e Masola (2019), é um dos principais fatores para a falta de motivação dos estudantes, que frequentemente demonstram desinteresse pelos conteúdos e dificuldades em associá-los a situações do cotidiano ou às demais áreas do conhecimento.

Nesse cenário, torna-se indispensável a utilização de recursos pedagógicos que aproximem os conteúdos matemáticos da realidade dos alunos, atribuindo significado à aprendizagem. Os jogos pedagógicos apresentam-se como ferramentas eficazes, pois estão inseridos no cotidiano das crianças e oferecem elementos que estimulam habilidades essenciais, como atenção, memória, raciocínio lógico, cooperação e tomada de decisão. Além disso, características próprias dos jogos, como regras, interação, desafios, recompensas e feedback, colaboram para a construção ativa do conhecimento (LORENSET; PETRI; RAMOS, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a aprendizagem matemática deve estar intrinsicamente ligada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados que se constroem a partir de conexões entre os objetos matemáticos, os demais componentes curriculares e o cotidiano dos alunos. Para tanto, recomenda a utilização de recursos variados, como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica, sempre em situações que promovam reflexão, sistematização e formalização dos conceitos (BRASIL, 2018).

Dessa forma, é possível afirmar que os jogos pedagógicos constituem uma estratégia potente para tornar o ensino da Matemática mais dinâmico, prazeroso e significativo, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e atendendo às diretrizes da BNCC.

O ensino da Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa, assim como a Matemática, faz parte da experiência do ser humano desde a infância. Antes mesmo da escolarização formal, as crianças estão em contato com textos orais e escritos, presentes em músicas, histórias, conversas, placas, embalagens, receitas e em diversos outros gêneros textuais que circulam socialmente.

Durante muito tempo, a alfabetização foi compreendida como a simples capacidade de ler e escrever. No entanto, as demandas da sociedade contemporânea exigem que os sujeitos sejam também letrados, isto é, capazes de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos e para múltiplos objetivos. O letramento, portanto, vai além da decodificação gráfica e envolve a capacidade de interpretar, produzir e atribuir sentidos a textos, inserindo-se de maneira crítica e ativa na cultura escrita (RIBEIRO, 2003 apud COLELLO, 2004).

A Língua Portuguesa, considerada disciplina transversal por estar na base de todas as outras áreas do conhecimento, assume papel central no processo educativo. O domínio da leitura, da escrita e da oralidade é condição fundamental para a aprendizagem nas demais disciplinas, uma vez que a linguagem é o meio pelo qual os sujeitos se comunicam, expressam ideias, organizam o pensamento e constroem conhecimento.

Como destacam Mendes, Souza e Spanhol (2018), a cultura escrita precisa ser compreendida em sua diversidade de usos, funções e impactos sociais. Mais do que ensinar normas gramaticais ou estruturas linguísticas, o ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar aos estudantes compreender a relação entre oralidade e escrita, interpretar criticamente os textos que circulam socialmente e produzir discursos adequados a diferentes situações comunicativas.

Assim, a alfabetização e o letramento se configuram como processos indissociáveis e fundamentais, que garantem não apenas a inserção escolar, mas também a participação cidadã em uma sociedade letrada e plural.

Considerações finais

No contexto desta pesquisa, a sequência didática proposta evidenciou o papel ativo do estudante na construção do conhecimento, incentivando a participação coletiva, a experimentação e a reflexão crítica sobre os conteúdos abordados. A utilização de jogos como estratégia pedagógica permitiu articular objetivos de aprendizagem com metodologias inovadoras, favorecendo a interdisciplinaridade e a aplicação de conceitos teóricos em situações práticas (MORAN, 2015; PRENSKY, 2001). Além disso, a ludicidade proporciona um ambiente mais acolhedor e motivador, ampliando o engajamento dos estudantes e estimulando a autonomia e a responsabilidade no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G.; MASOLA, W. H. O ensino de Matemática na perspectiva das metodologias ativas. ***Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v. 8**, n. 15, p. 1-21, 2019.

ALMEIDA, J. P.; ALVES, R. L. O jogo como estratégia pedagógica para aprendizagem significativa. ***Revista Brasileira de Educação*, v. 26**, p. 1-16, 2021.

AUSUBEL, D. P. A **aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

ABT, C. C. **Serious games**. Lanham: University Press of America, 2002.

BARBOSA, I. T.; FERREIRA, A. W. N.; KARLO-GOMES, G. Interdisciplinaridade na pesquisa científica em educação: revisão integrativa. ***Revista Eletrônica de Educação*, v. 18**, n. 1, 2024.

BECKER, F. O que é construtivismo? ***Revista de Educação. AEC*, v. 21**, n. 83, p. 7-15, 1992.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP, 1996.

BROUGÈRE, G. **A socialização da criança: o papel do brincar**. *Porto Alegre: Artmed, 1999.*

BROWN, T. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2002.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais de matemática para o ensino fundamental I. Brasília: MEC/SEF, 1997.
BUSARELLO, R. I. (Org.). *Games e educação: ensaios sobre jogos digitais, educação e comunicação.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
BUSARELLO, R. I. Gamification: princípios e estratégias. Raul Inácio Busarello.
CARVALHO, C. H. C.; OLIVEIRA, A. F. Jogos educacionais: Impacto transdisciplinar na aprendizagem e divulgação científica. *Research, Society and Development*, v. 13, n. 1, 2024.
COLELLO, S. M. G. (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004.
COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. Fundamentos da alfabetização. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.
DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
DINELLO, R. O lúdico e a aprendizagem: contribuições para a prática pedagógica. In: FALKEMBACH, G. A. M. (Org.). *Aprendizagem e ludicidade: práticas educativas em diferentes contextos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
DUHALDE, M. E, et al. Encontros iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
ENDLICH, A. M.; VERRI, J. B. A utilização de jogos aplicados no ensino de geografia. *Revista Percurso-Nemo*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 66-68, 2009. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49448. Acesso em: 16 maio 2022.
ENDLICH, R. S.; VERRI, R. A ludicidade e o jogo no contexto escolar. *Revista de Educação do IDEAU*, Passo Fundo, v. 4, n. 9, p. 1-14, 2009.
FALKEMBACH, G. A. M. O lúdico e os jogos educacionais. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2006. Disponível em: http://matpraticas.pbworks.com/w/file/fetch/85177681/Leitura_1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.
FAVACHO, A. N. de S.; OLIVEIRA, G. de L. Competências socioemocionais na BNCC e o ensino fundamental: desafios e perspectivas. ***Revista Brasileira de Educação*, v. 26**, e260078, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260078
FIORENTINI, D.; MIRIOM, M. Â. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática**. São Paulo: UNICAMP, 2004.
FURIÓ, D.; GONZÁLEZ-GANCEDO, S.; JUAN, M. C.; SEGOVIA, I.; COSTA, M. A. The use of educational video games versus traditional games in a rural school. ***Computers & Education*, v. 67**, p. 305-319, 2013.
GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. *São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2017.*
LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
LOPES, J. **Jogos e aprendizagem: reflexões pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2001.
LORENSET, L.; PETRI, S. M.; RAMOS, M. Jogos digitais educacionais: aspectos conceituais e metodológicos**. *Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)***, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2016.
LORENSET, C. C.; PETRI, G.; RAMOS, D. K. Jogos educacionais: contribuições da neurociência à aprendizagem. ***Revista X*, vol. 2**, 2016. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46530/29523. Acesso em: 14 maio 2022.
LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
MARQUEZAN, L. I. P. A **Complexidade e a experiência interdisciplinar/transdisciplinar na formação de professores. Saberes para uma cidadania planetária**. UNESCO, Fortaleza-CE, 2016. Disponível em: http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38182-08032016-163128.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.
MARQUEZAN, M. M. Interdisciplinaridade e a construção de saberes na escola. ***Revista de Educação do Vale do Arinos*, Juara, v. 3**, n. 2, p. 35-48, 2016.
MARTINS, N. R. S.; NUNES, J. F. Interdisciplinary activities to enhance the teaching of Natural Sciences. ***Research, Society and Development*, v. 11**, n. 6, 2024.
MENDES, R. V.; SOUZA, C. A.; SPANHOL, F. J. Cultura escrita e letramento: reflexões no campo da educação. ***Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23**, n. 1, p. 71-81, 2018.
MENDES, A.; SOUZA, M. V.; SPANHOL, F. J. **Educação fora da caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação**. vol. 4. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326642313. Acesso em: 21 maio 2022.
MENEZES, L. Matemática e Língua Portuguesa: uma relação de interdependência. ***Revista Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 13**, n. 2, p. 275-296, 2011.
MENEZES, L. Matemática, literatura e aulas. ***Revista da Educação Matemática UFOP*, v.1**, 2011. Disponível em: https://em.apm.pt/index.php/em/article/download/1996/2037. Acesso em: 25 jun. 2022.
MIZUKAMI, M. G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 12º reimpressão, 2001.
MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. ***Revista Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, v. 5**, n. 1, p. 15-23, 2021.
MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. **A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI**. 6. ed. [s.l.]: Bertrand Brasil, 2001.
OECD. **Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. OECD Publishing, 2021**. Disponível em: https://www.oecd.org. Acesso em: 21 ago. 2024.
OLIVEIRA, A. M.; TEIXEIRA, C. R. S. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. **Rev. Ensaio*, Belo Horizonte, v. 07***, n. 03, p. 222, set-dez 2005. Disponível em: scielo.br/j/epec/a/WT7Lh8XXDbHkHkDNBMZg4p/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 ago. 2025.
ORTENZI, A. **A relação professor-aluno: contribuições para o ensino da matemática**. Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, 2006. Disponível em: http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/582/1/Alexandre%20Ortenzi.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.
PARRA, C. **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
PIAGET, J**. A psicologia da criança**. *Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.*
PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. *On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.*
RIBEIRO, V. M. Alfabetismo e letramento no Brasil. ***Revista Brasileira de Educação*, n. 23**, p. 5-17, 2003.
SALOMÃO, H. A. S.; MARTINI, M. **A importância do lúdico da educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino direcionado, 2007**. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.
SANTOS, R. F.; BARBOSA, G. S.; SILVA, D. L. O lúdico e a construção do conhecimento na educação básica. ***Revista Educare*, v. 29**, n. 3, p. 101-118, 2023.
SANTOS, C. E. B. da S. dos. **Proj-o-poly: um jogo para o ensino de gerenciamento de projetos em disciplinas de engenharia de software**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Amapá, 2020. Disponível em: http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/731. Acesso em: 19 ago. 2024.
SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
SILVA, M. A. S. et al. Utilização de recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem de Ciências naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma escola pública de Teresina no Piauí. **VII CONNEPI, IFTO, 2012**. Disponível em: https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3849. Acesso em: 03 abr. 2024.
SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. S. V.; CÂNDIDO, P. **Jogos de matemática de 1ª a 4ª série**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **In: I encontro de pesquisa em educação, iv jornada de prática de ensino, xiii semana de pedagogia da UEM, 2007**. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.
VALENTE, J. A. **Blended Learning e as mudanças no ensino**. Campinas: Papirus, 2021.

VIANNA, M.; VIANNA, Y.; ADLER, I.; LUCENA, B.; RUSSO, B. **Design Thinking: inovação em negócios**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
WANGENHEIM, C. G. V.; WANGENHEIM, A. V. G. **Ensinando computação com jogos**. Florianópolis: Bookess, 2012.

O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO RACISMO

ELISAMARA SOARES ALVAREZ[58]

RESUMO

A riqueza cultural da África se manifesta na diversidade dos povos escravizados que foram trazidos para o Brasil, cada um com sua própria etnia, língua e tradições. Essa diversidade se reflete em aspectos como dança, música, religião, culinária e idioma, enriquecendo a cultura brasileira. Este artigo investiga como a abordagem curricular da história e cultura afro-brasileira é tratada no âmbito escolar, com base nas diretrizes da Lei 10.639/03. Apresentaremos um referencial teórico que aborda a luta dos africanos e seus descendentes pela liberdade e por direitos, bem como as bases legais que fundamentam essa temática e propostas pedagógicas para trabalhar o Racismo e a diversidade étnica em sala de aula, visando valorizar a diversidade étnica e o combate ao racismo.

Palavras-Chave: Cultura Afro-Brasileira, Prática docente e Racismo.

INTRODUÇÃO

A cultura brasileira é permeada por símbolos e manifestações culturais de diversos grupos étnico-raciais e culturais, especialmente dos povos africanos que foram trazidos ao país como escravos. A diáspora africana, resultante do tráfico negreiro transatlântico, trouxe para o Brasil uma rica herança cultural, composta por costumes, princípios, crenças, tradições e visões de mundo que se manifestam em diferentes aspectos da sociedade brasileira.

A diversidade cultural da África se manifestou na pluralidade dos povos escravizados, cada um com sua própria etnia, idioma e tradições únicas.

[58] Graduação em Geografia pela Universidade Camilo Castelo Branco (**2010**); Especialista em Educação Ambiental pela Universidade da Cidade de São Paulo (**2012**); Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Os africanos trazidos ao Brasil incluíram bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras, e os hauçás e malês, de religião islâmica, alfabetizados em árabe.

Assim como a indígena, a cultura africana foi geralmente suprimida pelos colonizadores, na colônia, os escravos aprendiam o português, eram batizados com nomes portugueses e obrigados a se converter ao catolicismo

Nesta concepção pode-se afirmar que muitos pontos da sociedade brasileira estão imersos em símbolos e manifestações culturais dos variados grupos étnico-raciais e culturais que compõem o país, em particular, dos variados povos africanos, que sucederam sequestrados de seus ambientes de origem, no continente africano, escravizados e transportados à força para diversas partes do mundo, a maior parte do continente americano e uma quantidade expressivo, trazido para o Brasil.

É raro questionar as contribuições dos povos africanos e suas culturas para a formação do Brasil, e como a história destes povos é mantida viva. Também é raro questionar como as múltiplas relações os distintos grupos étnico-raciais e culturais que compõem a sociedade brasileira acontece informação que, em relação à população negra, "há uma sequência de oportunidades, favoráveis para preservar distorções em relação às matrizes negras, incluindo a aprendizagem formal"

Em relação a ensino mesmo com os desenvolvimentos derivados das leis 10.639 / 03 e 11.645 / 08 e suas correspondentes orientações curriculares nacionais que orientam a construção da educação em vínculo étnico-raciais neste trabalho destinam-se a cooperar para a argumentação sobre o resgate e a do destaque da história e cultura africana e afro-brasileira em ambientes de espaços sociais, em único no espaço escolar.

Etnocentrismo - Visão de mundo que considera o grupo a que o indivíduo pertence o centro de tudo. Elegendo como o mais correto e como padrão cultural a ser seguido por todos, considera os outros, de alguma forma diferentes como inferiores.

Identidade Étnica - Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa que a faz reconhecer-se pertencente a um determinado povo, ao qual se liga por traços comuns de semelhança física, cultural e histórica.

Afro-brasileiro - Adjetivo usado para referir-se à parcela significativa da população brasileira com ascendência parcial ou totalmente africana.

Preconceito Racial - Conjunto de valores e crenças estereotipadas que levam um indivíduo ou um grupo a alimentar opiniões negativas a respeito de outro, com base em informações incorretas, incompletas ou por idéias preconcebidas.

Racismo - Estrutura de poder baseada na Ideologia da existência de raças superiores ou inferiores. Pode evidenciar-se na forma legal, institucional e também por meio de mecanismos e de práticas sociais. No Brasil, não existem leis segregacionistas, nem conflitos de violência racial; todavia, encoberto pelo mito da democracia racial, o racismo promove a exclusão sistemática dos negros da educação, cultura, mercado de trabalho e meios de comunicação.

Talvez, uma das soluções para superar o racismo seja a iniciativa de começar a legitimar a cultura afro-brasileira desde as crianças como o objetivo deste estudo é analisar a inclusão da história e da cultura africana no currículo das turmas de educação infantil como possibilidade de incentivar o respeito à diversidade cultural e de combate ao racismo deste modo as reflexões presentes neste trabalho destinam-se a cooperar para a argumentação sobre o resgate e a do destaque da história e cultura africana no espaço escolar.

POLÍTICAS DE REPARAÇÕES E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO

A legislação vigente estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Esse conteúdo programático abrange o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, destacando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados

em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Embora o Brasil seja o país com a segunda maior população negra do mundo, atrás apenas da Nigéria, e a região Nordeste tenha o maior número proporcional de negros, além de estados como a Bahia ter um percentual significativo de negros, isso não garante automaticamente relações étnico-raciais e culturais harmoniosas. É necessário um esforço consciente para criar um ambiente educacional que respeite e valorize as singularidades étnicas e culturais dos diferentes grupos, como destaca Araújo (2013).

"Racismo, preconceito e discriminação, entre outras formas de opressão, estão presentes em todo o país, independentemente da região, estado ou cidade, da reprodução. 3, n. 6, Dez / 2013, de crenças e valores que ainda estão enraizados na sociedade brasileira. Nessa direção, o Müller (2008, p.25) nota:

> A ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social por intermédio de discriminações de ordens distintas: explícitas ou veladas quer seja institucionais quer individuais, as quais representam acúmulo de desvantagens.

Segundo Guimarães (2009: 59):

> O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas.

A demanda por reparações busca que o Estado e a sociedade implementem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros pelos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos durante o regime escravista e perpetuados por políticas de branqueamento, manutenção de privilégios e exclusão. Além disso, visa implementar iniciativas de combate ao racismo e à discriminação, reconhecendo que a raça é uma construção social e não biológica. É importante ressaltar que a ascendência africana não se limita à cor da pele, e que muitos brasileiros com pele clara podem ter ancestralidade africana.

Quando a escola analisa o passado de um povo apenas sob a ótica de seus opressores, ou quando não promove uma reflexão crítica sobre a formação

real desse povo, ela contribui para perpetuar a ignorância e o silenciamento das culturas estigmatizadas e consideradas inferiores.

A análise de Silva nos ajuda a entender as distorções nas relações étnico-raciais no Brasil, quando afirma que:

> Em uma sociedade onde os grupos sociais em contato têm relações políticas, econômicas e sociais desiguais, a diferença não é reconhecida e é transmutada em inferioridade. Isso porque reconhecer as diferenças significa reconhecer as desigualdades de oportunidade a que estão submetidas (SILVA, 1996, p. 121).

Nessa perspectiva, como afirma Gomes (2003, p. 70), "refletir sobre a diversidade cultural exige de nós uma posição crítica e política e uma perspectiva mais ampla que possa abranger seus cortes múltiplos".

Considerando que as práticas racistas, a discriminação e os preconceitos na sociedade brasileira não se limitam aos grupos étnico-raciais;

De acordo com Costa (2006: 43), "deve-se considerar que uma grande parte das violações dos direitos humanos observadas em muitas regiões não se deve à ausência de mecanismos democráticos" 3, n. 6, dec / 2013, a acusação de opinião e vontade, mas a falta de eficácia da lei ". O autor sustenta que" nesses casos, a violação dos direitos humanos ocorre não no plano constitucional, mas no âmbito de relações sociais "(COSTA, 2006, p.43).

A justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira, onde as políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro e suas diferentes organizações, nas últimas décadas, implementaram projetos educacionais e sócio-educacionais, com o objetivo de contribuir para a formação de temas críticos / reflexivos, conscientes de seu papel como cidadãos, entre outras ações, fazendo a diferença na luta por uma educação pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multicultural da sociedade.

Ou seja, faça a diferença na mudança de paradigmas sociais que tanto prejudica os grupos e os indivíduos em seus direitos civis e igualitários (ARAÚJO, 2012).

Pesquisas, estudos e informações em que não se contempla a história que privilegia o legado do homem branco, um passado de cor branca e distante da realidade de muitos afrodescendentes brasileiros, crianças de um país multiétnico e multicultural, marcadas por diferenças e não pela singularidade de um grupo étnico-racial que oprime da maneira mais perversa, pelo racismo e a exclusão, mas também destaca e valoriza a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

O Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu, porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros(de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas.

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros.

E o currículo escolar, sem considerar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, contribui para a manutenção e reprodução de estereótipos, preconceitos e práticas racistas nos grupos mais desfavorecidos e historicamente estigmatizados.

Assim, pergunta-se: qual a visão e o posicionamento dos professores diante de tal situação? Através existência de vários movimentos sociais diferentes, que buscam reverter a situação de desigualdade social em que os grupos desfavorecidos e estigmatizados, em particular a população afrodescendente, se encontram na sociedade brasileira.

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro e suas diferentes organizações, nas últimas décadas, implementaram projetos educacionais e socioeducacionais, com o objetivo de contribuir para a formação de temas críticos / reflexivos, conscientes de seu papel como cidadãos, entre

outras ações, fazendo a diferença na luta por uma educação pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multicultural da sociedade.

Ou seja, faça a diferença na mudança de paradigmas sociais que tanto prejudica os grupos e os indivíduos em seus direitos civis e igualitários (ARAÚJO, 2012).

Pesquisas, estudos e informações em que não se contempla a história que privilegia o legado do homem branco, um passado de cor branca e distante da realidade de muitos afrodescendentes brasileiros, crianças de um país multiétnico e multicultural, marcadas por diferenças e não pela singularidade de um grupo étnico-racial que oprime da maneira mais perversa, pelo racismo e a exclusão, mas também destaca e valoriza a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

Para Canen (2001, p.207):

> Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 3, n. 6, dez/2013

Essas desigualdades são evidentes e visíveis em indicadores sociais que mostram o fosso social entre ricos e pobres do país, especialmente entre pessoas de ascendência africana, principalmente desempregadas ou subempregadas, marginalizadas e concentradas nos distritos periféricos, sem respeito pelos seus direitos de saúde, educação, habitação, saneamento e lazer.

3- A CULTURA - AFRO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Mudanças significativas na valorização dos negros e sua cultura, mas é no campo da educação que as principais mudanças ocorreram os parâmetros Curriculares Nacionais (NCP), leis que estabelecem a obrigação de ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639 / 03) e indígenas (Lei 11.645 / 08) no ensino primário e secundário em escolas públicas e privadas do país. Neste sentido,

as diretrizes curriculares nacionais que orientam a promoção da educação étnico-racial, as quotas para os negros e os povos indígenas nas universidades públicas exemplificam essas mudanças. Como observa Arroyo (2007, 114), "o progresso tem sido significativo e promissor, mas lento, ainda há um longo caminho a percorrer".

No entanto, mesmo com essas mudanças, "a educação brasileira ainda não fornece aos usuários de equipamentos educacionais acesso à diversidade cultural para cada cidadão, para a cultura universal que é exclusiva de sua comunidade, região e país" (MACEDO, 2008, 91). Nesta perspectiva, Arroyo (2007: 119) afirma que "a escola tem sido e continua a ser extremamente reguladora dos diferentes povos socialmente e culturalmente marginalizados e coletivos". Ele também aponta que "a estrutura do sistema foi ao serviço da regulamentação deste grupo, neste contexto, o diálogo não será fácil, será tenso e marcado por uma forte resistência para renunciar a esse papel regulador e assumir um papel emancipador. "(ARROYO, 2007, p 17)

Existem muitos obstáculos à educação das relações étnico-raciais. Romper esses obstáculos não é uma tarefa fácil, mas não é impossível.

A escola como um espaço onde a diversidade está presente, um lugar onde diferentes assuntos são encontrados, bem como uma zona de conflito permanente, uma vez que as diferentes culturas estão correlacionadas, tem a obrigação de remeter e tornar visível em seu currículo a diversidade de assuntos e culturas que estão presentes no seu espaço.

> As salas de aula não podem continuar sendo um lugar de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

Ferreira (2009, p. 75) destaca que a escola, em vez de ser um espaço de reversão de estereótipos, acaba reforçando-os, submetendo os afrodescendentes a valores brancos. Isso torna urgente a necessidade de uma prática educacional que permita às crianças negras se orgulhar de sua etnia, cultura, cabelo, beleza e tradições. É bem sabido que a escola é o espaço por excelência onde a diversidade étnico-racial e cultural é, portanto, "permitir o diálogo entre diferentes culturas e visões do mundo, dar aos sujeitos

educacionais a oportunidade de conhecer, conhecer, enfrentar e abordar "a riqueza cultural que existe neste ambiente é construir uma educação cidadã" (Gomes, 2001, p.91), para construir uma educação libertadora, como Paulo Feire apontou.

Mesmo assim, pode-se afirmar que a educação da Bahia tem sido proeminente a nível nacional para a promoção de projetos e diretrizes que servem de subsídios para professores na discussão e implementação do tema das relações étnico-raciais na sala de aula.

De acordo com Macedo (2008, página 78),

> A repercussão dos saberes culturais no sistema de saber formal é uma novidade que pode repercutir imensamente na atratividade da escola, na sua qualidade em produzir cidadãos conscientes da realidade local e universal. Pode também dar instrumentos de poder às populações cujos conhecimentos tradicionais são transmitidos apenas por seu próprio esforço informal.

Ou seja, acredita-se que uma prática educacional diária, com ações sistematizadas, terá um efeito a médio e longo prazo se for desenvolvida a partir de uma perspectiva multicultural e antirracista.

Também se acredita que é necessário transformar os diferentes espaços educacionais em configurações de inclusão; combater relações prejudiciais e discriminatórias; troca de ideias; de incentivos a mudanças de pensamentos e atitudes negativas sobre o outro e sua cultura, considerada inferior; respeito pela diversidade.

Os autores Brandão (1996) e Libâneo (2002) dão importantes contribuições sobre a educação. Ambos, em seus respectivos livros, conceituam a educação e defendem que em todo grupo social ela está relacionada com sua cultura, com isso eles querem dizer que os costumes de um povo refletem em sua educação.

O fundamental é não partir de uma imagem de família idealizada, hegemônica, mas valorizar e investir nas singularidades dos arranjos familiares e nas contribuições de todos na construção de uma educação de qualidade e igualitária, trabalhar com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança, porque

permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas.

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças valoriza e respeita a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro, para que cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas.

A relação com as famílias parte de alguns princípios: considerar a família uma instituição plural, que apresenta diferentes composições, dinâmica, na qual emergem sentimentos, necessidades e interesses nem sempre coesos; considerar o conhecimento.

Após desenvolver com as famílias: acolhimento inicial: apresentação da unidade educacional; desenvolver os processos de adaptação nos primeiros dias; realizar entradas e saídas cuidadosas e acolhedoras. organizar reuniões em pequenos grupos para discutir o currículo, as atividades e demais assuntos; estimular a participação na organização de eventos; convidar as famílias para participar da construção dos projetos pedagógicos; incluir a família, sempre que possível, nos projetos didáticos desenvolvidos com as crianças.

Para Brandão (1996) falar em Pedagogia é o mesmo que dizer “processos formalizados de ensino” e Educação pode ser expresso por “processos sociais de aprendizagem”.

“As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe e faz, para quem não-sabe-e-aprende. (...) A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria no próprio gesto de fazer a coisa” (BRANDÃO,1986, p. 18). Ele também é defendido que a Pedagogia é a prática da educação.

O Brasil em si é um país multicultural, e desta forma se evidencia a necessidade de se trabalhar todas as culturas que contribuíram para a formação cultural do povo brasileiro nas escolas brasileiras.

É importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define.

Preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros, branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira, podemos agregar dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. A construção da identidade negra no Brasil é marcada por uma sociedade que utiliza a desvalorização da cultura afro-brasileira e dos traços físicos africanos como mecanismos de discriminação. Isso resulta em uma série de consequências negativas, como a marginalização e exclusão de indivíduos e grupos negros, a perda de identidade cultural e a internalização de estereótipos racistas. Além disso, essa desvalorização também pode levar a uma falta de representação e visibilidade da população negra em diferentes esferas da sociedade, como na mídia, na política e na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre as culturas africana e afro-brasileira é fundamental, especialmente quando consideramos a marginalização histórica que essas culturas sofreram. É essencial reconhecer a diversidade brasileira como um traço fundamental na construção da identidade nacional, onde a divisão da sociedade em raças é inaceitável. Todos pertencemos à mesma raça humana e, portanto, as práticas de racismo devem ser combatidas e abolidas. É necessário que as diferenças externas não sejam mais um fator determinante de superioridade ou inferioridade entre os seres humanos.

Não podemos permitir que as futuras gerações herdem a ideia de que as diferenças étnicas e culturais sejam sinônimas de desigualdades em nosso país. Como brasileiros, vivemos em uma sociedade multicultural, onde diferentes culturas se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental em promover o respeito pelas diferenças e pelas diversas culturas presentes em nosso país. Além disso, é essencial que a escola fomente a construção de conhecimentos sobre a história da formação do povo brasileiro, com destaque para a cultura afro-brasileira, e estimule a apreciação e o respeito pela rica diversidade cultural que nos caracteriza.

Através de noções da diversidade cultural existente no país em que ela vive, no nosso caso, o Brasil, as crianças podem ser influenciadas moralmente, considerando que o “respeito” pelo próximo é a questão mais explorada pelo educador que trabalha com esta temática.

Embora a legislação brasileira já contemple esses direitos, é notável que nem todas as escolas os incorporam de forma efetiva em suas práticas. É fundamental que a escola ofereça oportunidades para que os educandos se reconheçam como sujeitos sociais éticos e críticos, que fazem parte da história do Brasil. Isso implica dar-lhes a chance de tomar consciência da importância de sua atuação no contexto em que vivem e promover o respeito pelas diversas etnias. Esse é o papel que a escola deve assumir na sociedade: formar cidadãos conscientes e respeitosos frente à diversidade étnica do nosso país. Podemos afirmar que o racismo existente na sociedade brasileira com suas relações simbólicas produz estigmas e situações em que, ao longo da história, levou uma grande parte da população afrodescendente a negar sua própria cultura através das relações de poder estão presentes em todos os espaços sociais, particularmente na educação.

Portanto, é necessário que os educadores se posicionem de forma crítica / reflexiva diante dos conflitos e tensões que ocorrem no ambiente educacional, bem como conhecer a verdadeira história dos diferentes grupos étnico-raciais e culturais que compõem a nação brasileira.

A escola, como um espaço onde a diversidade é uma realidade presente, torna-se um local de encontro de diferentes perspectivas e culturas, mas também uma zona de conflito permanente, devido à interação entre essas diferenças. Nesse sentido, é fundamental que a escola reconheça e valorize essa diversidade em seu currículo, abordando temas e culturas de forma inclusiva.

No entanto, para que uma educação que atenda às necessidades sociais da população como um todo e contribua para a superação de preconceitos e comportamentos racistas seja efetivamente implementada, é necessário que as leis nacionais, estaduais e municipais que regem o plano de estudos e as diretrizes educacionais sejam sistematicamente aplicadas e implementadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A. **A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990**. Dissertação de Mestrado. PPG em Educação e Contemporaneidade. Salvador: UFBA, 2013. Disponível: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2013/jurandir_de_almeida_araujo.pdf>. Acesso: 30/11/2019.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras***:* educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 111-130.

BASTIDE, R. Manifestações do preconceito de cor. In: FERNANDES, F.; BASTIDE, R. (Orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo***:* São Paulo: Anhembi, 1955.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In:

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. pp. 11-101.

CANEN, A. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, Dezembro/2001.

COSTA, S. **Dois Atlânticos***:* teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. .

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.

CAVALLEIRO, E. S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação***:* repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp. 83-96.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 59.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, C. A. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. In: BARROS, J. M. (Org.). **Diversidade Cultural: da proteção a promoção.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 76-87.

MÜLLER, M. L. R. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/03. In: NUNES, A. E. da S. S; OLIVEIRA, E. V. (Orgs.). **Implementações das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2008. pp. 20-28.

MUNANGA, K; GOMES, N.L. **Para entender o negro no Brasil de hoje***:* História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Cultura em Movimento***:* matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ANDRESSA RAMOS VICHIATO IEVENES

Resumo:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Este artigo discute os fundamentos legais e pedagógicos da educação infantil no Brasil, os desafios enfrentados pelas instituições e as perspectivas para práticas inclusivas e de qualidade. A análise baseia-se em referenciais teóricos contemporâneos e documentos normativos, como a LDB e a BNCC.

Palavras-chave: Educação infantil; Desenvolvimento integral; Inclusão; BNCC; Práticas pedagógicas.

1. Introdução

A educação infantil é reconhecida como direito fundamental da criança e dever do Estado e da família, conforme a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/1996). Essa etapa, que compreende a faixa etária de 0 a 5 anos, tem como objetivo promover experiências que favoreçam a formação integral, respeitando a diversidade e garantindo condições para o desenvolvimento pleno.

A educação infantil é a base para a formação do ser humano, e sua qualidade depende não apenas de conteúdos e métodos, mas também da dimensão afetiva. O amor, entendido como cuidado, respeito e empatia, é um elemento estruturante para que a criança se desenvolva de forma plena. A ausência dessa dimensão pode comprometer a aprendizagem e a construção da identidade.

Autores como **Paulo Freire** e **Wallon** defendem que a educação deve ser dialógica e humanizadora, reconhecendo a criança como sujeito de direitos. O afeto é visto como mediador da aprendizagem, pois cria um ambiente seguro e estimulante. A neurociência também confirma que relações afetivas positivas favorecem a plasticidade cerebral e a aquisição de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Educação e Amor: Uma Relação Indissociável

O amor na prática educativa não se reduz à afetividade espontânea, mas envolve:

- **Escuta ativa e acolhimento**;
- **Respeito às diferenças e singularidades**;
- **Construção de vínculos seguros**;
- **Promoção da autonomia e da autoestima**.

Esses elementos contribuem para que a criança desenvolva confiança, curiosidade e capacidade de interação social.

Apesar da relevância do tema, muitos contextos escolares ainda priorizam resultados cognitivos em detrimento da dimensão afetiva. É necessário investir na **formação docente** para práticas humanizadoras, bem como em políticas públicas que valorizem a educação integral.

Conclusão

Educar com amor é um ato político e ético, que reconhece a criança como sujeito de direitos e potencialidades. A integração entre conhecimento e afeto é essencial para formar indivíduos críticos, solidários e preparados para viver em sociedade.

Educar com amor é mais do que transmitir conteúdos; é um compromisso ético e humano que reconhece a criança como sujeito de direitos e potencialidades. O amor na educação se manifesta no cuidado, na escuta ativa e no respeito às diferenças, criando um ambiente seguro e acolhedor para a aprendizagem. Quando o educador atua com empatia, promove vínculos afetivos que fortalecem a autoestima e a confiança da criança, elementos essenciais para seu desenvolvimento integral. Essa prática não significa ausência de rigor, mas sim a integração entre exigência e sensibilidade, garantindo que o processo educativo seja significativo e humanizador. Em um mundo marcado por desigualdades e desafios sociais, educar com amor é um ato transformador, capaz de formar cidadãos críticos, solidários e conscientes. Portanto, a afetividade deve ser vista como um eixo estruturante da educação infantil, pois é por meio dela que se constrói uma escola inclusiva, democrática e promotora de justiça social. Educar com amor é, em última instância, educar para a vida.

Referências

- FREIRE, P. Pedagogia do Coração. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- WALLON, H. Psicologia e Educação da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR

PRISCILA FARIAS MARTINS

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir a importância da participação da comunidade na Gestão Escolar nos estabelecimentos de ensino da rede pública da cidade de São Paulo e das escolas do Estado de São Paulo. E nossa ideia foi compreender como é a participação da comunidade no processo das decisões processadas nos momentos de encontros e das diversas reuniões. Após acompanharmos esse processo fizemos ainda uma pesquisa bibliográfica para saber como os autores explicam as ações democráticas no âmbito escolar. Após confrontarmos a nossa experiência com a pesquisa, consideramos que por ações democráticas devemos entender a participação de todos os seguimentos representativos da escola nos órgãos colegiados para a tomada de decisões.

Palavras- chave: Gestão escolar, participação, democracia.

1 INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho tem por motivação o nosso envolvimento como docente e membro do Conselho de Escola (CE) e Associação de Pais e Mestres (APM) de algumas escolas. O tema está situado no campo da educação, mais especificamente da gestão educacional e a pesquisa teve por referência as experiências vividas no cotidiano das escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo. E o nosso objetivo foi refletir a importância da participação da comunidade na Gestão Escolar e para isso apresentamos a seguinte indagação: Qual é a importância da participação da comunidade nas ações educativas ocorridas nos estabelecimentos de ensino público? Por hipótese entendemos que a participação seja meramente burocrática.

Ao participarmos de diversas reuniões tivemos a ideia de compreender como foi a participação da comunidade no processo das decisões processadas e após acompanharmos esse processo, fizemos ainda uma pesquisa

bibliográfica para saber como os autores explicam as ações democráticas no âmbito escolar.

Discutir gestão escolar é sempre mexer com um assunto complexo e nos tempos atuais a gestão costuma estar associada às questões da participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola. Uma participação onde todos possam se envolver a partir de um objetivo comum, ou seja, de uma “construção de um trabalho coletivo” que viabilize uma melhoria ao grupo. Esse modelo de gestão democrática requer a elaboração de um Projeto Político Pedagógico para atender ao que prevê a Constituição Federal de 1988, artigo 214 e as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) nº 9. 394/1996 em seu artigo 14, bem como ao que exige também o atual Plano Nacional de Educação (PNE).

Trata-se, portanto, de perceber que as relações de poder dentro das instituições de ensino devam gerar integração, cooperação e participação e para isso, as propostas precisam ser construídas e reconstruídas por todos os membros da comunidade escolar, afinal todos estão em busco de um propósito comum: “formar cidadãos para o futuro”, vinculados a uma percepção de democracia da sociedade.

> A necessidade de envolver na gestão todos os que trabalham na escola exige normas e práticas que promovam uma gestão participativa e uma cultura democrática, quer pela valorização de formas de participação representativa, quer, principalmente, pelo exercício indiferenciado e coletivo de funções de gestão, através de mecanismo de participação direta (BARROSO apud FERRERA, 2001 p.29).

Segundo Paro (2000), ao democratizar a gestão o diretor deixa de ser autoridade única da escola, dividindo responsabilidades e decisões sobre os objetivos e funcionamento escolar, com os diversos setores da comunidade escolar (educadores, alunos, funcionários e pais), sendo o conselho de escola uma potencialidade a ser explorada.

O trabalho de organização de uma gestão escolar não é uma tarefa fácil é algo abrangente, requer uma formação de boa qualidade além de exigir do gestor um trabalho coletivo que busque incessantemente a autonomia,

liberdade, emancipação e a participação coletiva na construção do Projeto Político Pedagógico, enfim, uma gestão democrática.

Este estudo teve como objetivo principal compreender os novos desafios da gestão escolar frente a uma gestão democrática e sua relação com a comunidade nas ações educativas.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscou-se levantar e analisar livros e artigos publicados sobre o tema em questão, a fim de se traçar uma abordagem na perspectiva da gestão democrática e evidenciar a importância da participação dos pais e comunidade nos interesses socioeducacionais para o alcance de uma formação escolar adequada e de qualidade em prol ao desenvolvimento da escola pública brasileira.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1990), Gestão: 1. Ato de gerir. 2. Administração, direção. Democrático: 1. Que se refere a democracia, ou lhe pertence. 2. Popular.

Para entender a gestão democrática é necessário situar-se historicamente neste processo, na visão política capitalista de antigamente, a escola era um meio de preparar o cidadão para vivência em sociedade, mas agregado a esse pensamento, também uma forma de controle, construindo um modelo de indivíduos participantes da ideologia dominante, onde a relação de autoridade era baseada no controle "vertical", monopolista e hierárquico. As definições e execuções das políticas educativas eram determinadas por uma lógica de submissão.

De acordo com Kuenzer (2001), devido aos novos impactos da globalização na economia e das novas estratégias de gestão sobre a educação do ponto de vista das novas políticas educacionais e das novas exigências curriculares ocorridas nas últimas décadas, desestabilizaram o modo de ser, pensar, sentir e agir do indivíduo, proporcionando novos desafios para a educação.

Analisando este contexto histórico e as novas demandas que nos tempos atuais que a escola enfrenta, verifica-se a grande influencia da democratização

do sistema de ensino público brasileiro, resultado do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras democráticas.

A Gestão Democrática está associada em bases legais e instuticionais vinculadas à organização de ações que envolva a participação social: na formulação das políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso e recursos e necessidades de investimentos; na execução de deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Viabilizando a democratização e o ensino para todos. Esse sistema mobiliza a presença dos diferentes atores envolvidos, que participam no nível do sistema de ensino e no nível da escola (HORA, 1994).

Partindo desse pressuposto, a gestão escolar atualmente, busca a participação da população, direcionando para uma escola transformadora, com relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas, onde o gestor escolar, não possua o papel de autoridade máxima, mas sim, estimule a participação autônoma dos pais, alunos, professores e demais funcionários nas tomadas de decisão da escola.

> Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO 2000, p.10).

Nesta perspectiva, buscamos ampliar os horizontes de nossas análises, elucidando que um bom trabalho de gestão precisa de ações que objetivam a qualidade da educação, obedecendo alguns requisitos adotados pela instituição como: a instauração do conselho de escola, a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, a participação e comunicação diária entre os profissionais, alunos e pais, o respeito às diversidades encontradas no campo social.

> A gestão democrática da educação envolve transparência, impessoalidade, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo, representatividade e competência. É uma gestão de autoridade compartilhada. E se aplica não só aos gestores das escolas, como também aos gestores da administração central dos sistemas públicos de ensino. "É o horizonte de uma nova cidadania no País, em nosso sistema de ensino e em nossas instituições escolares". (CURY, 2012, p.56)

Defendendo a mesma abordagem de gestão compartilhada, Fullan e Hargreaves (2000), relata que o trabalho em conjunto nos estabelecimentos escolares exige a colaboração de todos, criando uma visão em conjunto, sem prevalecer à visão única do diretor, articulando diferentes vozes e diversificadas opiniões, gerando conflitos iniciais, mas estes devem ser confrontados e trabalhados coletivamente.

A gestão democrática não existe sem a gestão participativa, construir um ambiente democrático é necessária à participação de todos os envolvidos na comunidade escolar.

O que é Gestão Participativa?

> O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo orientado por uma vontade coletiva" (LUCK, 1996, p. 37).

Segundo Luck (2006), ela defende à gestão compartilhada em diferentes âmbitos da organização escolar, valorizando os diferentes talentos e lideranças e assumam novas responsabilidades.

Órgãos colegiados

Para Paro (2000), é imprescindível a criação de mecanismos que tornem a escola pública realmente democrática, como o aprimoramento dos recursos da gestão, onde é fundamental buscar a participação de pais, comunidade, alunos, professores e todos os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem, possibilitando aos educandos um ensino de qualidade.

Na busca de um aperfeiçoamento, e conforme as dificuldades por que passam as escolas atuais, estas têm promovido uma maior abertura para que a comunidade participe, de forma mais ativa, da administração escolar.

É característica essencial a esta pesquisa, analisar o papel dos pais no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos e no gerenciamento da comunidade local no processo de ensino aprendizagem dos alunos,

proporcionando uma educação de qualidade para que todos tomem consciência de compartilhar essa responsabilidade.

Na correria dos tempos atuais, é compreensível que os pais e responsáveis tenham pouco tempo para acompanhar os processos escolares de seus filhos e participar das tomadas de decisões, aplicação dos recursos destinados às ações desenvolvidas pela escola, mas segundo a Constituição Federal de 1988 no seu art. 205 define:

> A educação é 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 (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art.205).

Porém, muitos estabelecimentos de ensino assumiram o papel de segunda casa do educando e as famílias transferiram a responsabilidade para a escola em educar as suas crianças. Não é tarefa apenas da escola, mas sim, da família em parceria com as instituições de ensino, o qual é responsável pela formação moral, conceitual e atitudinal dos educandos.

Pensando nesta perspectiva, o desafio entre a educação familiar e a escolar, esta em conseguir a adesão da família e da comunidade em participar ativamente das decisões e ações educativas presentes no processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Para Abranches (2003) e Paro (2000), a solução para participação efetiva da comunidade nos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativa, financeira e pedagógicas é a implementação de órgãos colegiados nas escolas.

Os órgãos colegiados ou representativos das escolas são canais de participação de diferentes segmentos da unidade escolar, como por exemplo, destacamos a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola, estes são os órgãos que mais se destaca no envolvimento e na colaboração da comunidade no trabalho desenvolvido pela instituição de ensino.

A principal função do conselho de escola é essencialmente política-pedagógica, argumentando o que é melhor para todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, onde o colegiado é o ponto de elo com o trabalho do

gestor, dialogando com os diferentes segmentos em torno de um objetivo maior que é a qualidade de escola pública.

O conselho de escola é uma ferramenta de grande utilidade para educação, priorizando a democracia e fortalecendo o processo democrático de gestão participativa, favorecendo a efetiva democratização da gestão. O grupo integrante deste órgão representativo pode atuar em parceria com todos os segmentos que compõem a escola, como conselho de classe, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, estes precisam dialogar entre si, para juntos somar forças e garantir uma gestão participativa que contribuam para um trabalho a favor da educação de qualidade, num processo em que o conhecimento é resultado da construção coletiva.

Nos dias de hoje, definitivamente a parceria entre a comunidade e a escola faz toda a diferença para enfrentar os desafios e as novas demandas que a escola enfrenta, em um contexto de sociedade que se democratiza e se transforma diariamente.

Com certeza, não é uma caminhada fácil, porém necessária e repleta de obstáculos, uma vez que a escola é a “roda gigante da vida”, não para e é por isso que o diálogo, os desafios, a participação, a luta, não podem ser desprezados, pois fazem toda a diferença no final da jornada por uma educação de qualidade.

3 METODOLOGIA

Para dar conta do estudo proposto realizamos o embasamento teórico sobre o tema abordado, por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscando informações em livros, artigos científicos, páginas na internet, etc.

> A pesquisa bibliográfica, ou de fonte secundárias abrange toda bibliografia já pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográficos etc. [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias abrange toda bibliografia já tornada publica em relação ao tema de estudo formal, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 66).

Salomon (1999) afirma que a pesquisa bibliográfica tem a função de pôr-nos em contato com tudo o que vamos trabalhar, isto é, o conjunto de obras publicadas derivadas sobre determinado assunto, escrito por vários autores utilizados em estudos sobre o tema.

Na busca de respostas a alguns questionamentos sobre a importância da participação da comunidade na gestão escolar, o presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, no qual, os limites de sua iniciativa são fixados pelas condições exigidas a um trabalho científico, apresentando estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capaz de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação (DIEHL, 2004).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se no contexto atual da educação pública brasileira, com foco nas questões relacionadas ao desenvolvimento de processos democráticos de gestão escolar, o qual, requer compartilhamento das responsabilidades nas decisões das ações educativas, vem se desenvolvendo com avanços gradativos no espaço escolar brasileiro.

Evidenciamos com nossos estudos que a democratização da gestão escolar é de fundamental importância à participação efetiva nos processos decisórios ocorridos na escola, de todos os segmentos da comunidade escolar e o principal instrumento desta relação de participação direta da comunidade é os órgãos colegiados como afirma o autor Vitor Paro (2000), o conselho de escola que é “um potencial a ser explorado”, onde o mesmo é um suporte tanto nas atividades administrativas quanto pedagógica fiscalizando e auxiliando na consolidação da gestão democrática participativa, garantindo assim, a construção coletiva para uma educação de qualidade. Sendo assim, é fundamental incentivar e apoiar outros órgãos colegiados como: Associação de Pais e mestres, Grêmios estudantis, pois a democracia não é algo transmitida, delegada, que se permite fazer, e sim, é algo a ser conquistado e construído. O papel do gestor também é muito importante no processo de democratização escolar, primando por relações horizontais de cooperação e trabalho coletivo,

frente aos interesses da comunidade em que o estabelecimento de ensino está inserido.

Enfim, é preciso compreender que a própria comunidade é quem deve criar possibilidades para participar efetivamente da vida escolar de suas crianças, lutando e conquistando este espaço, fazendo a sua própria história e garantindo uma educação de qualidade, sendo a educação o início da participação da sociedade em todas as instâncias sociais.

Em outro momento, continuaremos com nossas pesquisas para aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o assunto e obtermos mais dados que possam traduzir a realidade das nossas escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo, e assim, contribuir para o êxito da educação.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar:** espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (org.). **Escolas Democráticas.** 2. ed.São Paulo: Cortez, 2001.

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal.** In: In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 29, 2001.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996.

CURY, Roberto Jamil. **Gestão escolar**. MG: Editora: Dimensão, Revista Presença, n.105. mai./jun, 2012.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ENCICLOPÉDIA Miradora Internacional. São Paulo: **Encyclopaedia Britannica do Brasil**, 1990. 2 v.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo.** Petrópolis: Vozes, 1994.

HORA, Dinair L. **Gestão democrática na escola.** São Paulo: Papirus, 1994.

KUENZER, Acácia Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** In: In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 2001.

LIBÂNEO, F.C. **Educação Escolar:** política estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. **A Escola Participativa: o Trabalho do Gestor Escolar.** São Paulo: Ática, 1996.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

PARO Vitor H. **Gestão democrática da escola pública.** 3.ed. São Paulo:Ática, 2000.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia:** elementos de metodologia do trabalho científico. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Maria A. M. **Gestão educacional:** novos olhares, novas abordagens. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

A REPRESENTATIVIDADE NAS MÍDIAS MODERNAS

ANGELICA FRANCIS MOREIRA GALDINO XAVIER

Resumo:

A representatividade nas mídias contemporâneas surgiu como um tema crucial devido à sua influência na formação de identidades individuais e coletivas. Este artigo explora como a representação de diferentes grupos sociais, como minorias étnicas, LGBTQ+, pessoas com deficiência e outras comunidades marginalizadas, impacta a percepção pública e a inclusão social. Desde a época da mídia tradicional até agora na mídia digital, houve uma evolução significativa na forma como diversos grupos são retratados. Inicialmente marcadas por estereótipos e marginalização, as mídias modernas enfrentam o desafio de se tornarem mais inclusivas e verdadeiras na representação da diversidade humana.

Palavras-chave: Educação, Mídias; Aprendizagem.

Introdução:

Estudos demonstram que a falta de representação precisa e positiva pode afetar negativamente a autoestima e o senso de pertencimento de indivíduos

pertencentes a grupos minoritários. Por outro lado, representações autênticas podem promover empatia, compreensão mútua e aceitação social.

Casos de sucesso são analisados para ilustrar como algumas produções de mídia têm abraçado a diversidade de forma eficaz, tanto na televisão quanto no cinema, literatura, e mídias sociais. Isso inclui a criação de personagens complexos e multifacetados que desafiam estereótipos e narrativas dominantes.

Apesar dos avanços, ainda persistem desafios, como a resistência de certos setores da indústria e audiências à representação diversificada. Questões de tokenismo e apropriação cultural também são discutidas como obstáculos para uma representação autêntica.

Desenvolvimento:

Nos últimos anos, o tema da representatividade nas mídias modernas emergiu como um ponto crucial de discussão e reflexão. A representação precisa e inclusiva de diferentes grupos sociais não apenas reflete a diversidade do mundo real, mas também desempenha um papel fundamental na construção de identidades individuais e na promoção da inclusão social. Este artigo explora a importância da representatividade nas mídias contemporâneas, examina seus impactos positivos e desafios enfrentados, e destaca iniciativas que estão moldando um novo panorama midiático mais diversificado e inclusivo.

Historicamente, as mídias tradicionais frequentemente retratavam grupos minoritários de maneira estereotipada e marginalizada. Personagens de minorias étnicas, LGBTQ+, pessoas com deficiência e outros grupos frequentemente eram relegados a papéis secundários ou caricatos, perpetuando

preconceitos e distorções na percepção pública. No entanto, com o advento da era digital e o aumento da conscientização sobre questões de justiça social, houve uma crescente demanda por representações mais autênticas e inclusivas.

Estudos mostram que a representatividade positiva nas mídias pode ter impactos significativos na autoestima e no senso de pertencimento de indivíduos pertencentes a grupos minoritários. Quando as pessoas veem suas identidades refletidas de maneira precisa e positiva na mídia, isso não apenas valida suas experiências, mas também promove a empatia e a compreensão mútua entre diferentes grupos sociais. Por outro lado, a falta de representação adequada pode perpetuar estigmas e marginalização, reforçando desigualdades sociais.

Felizmente, há exemplos inspiradores de como algumas produções de mídia têm abraçado a diversidade de maneira eficaz. Séries de televisão, filmes, livros e plataformas de mídia social estão apresentando personagens que são complexos, multifacetados e cujas histórias vão além de estereótipos simplistas. Por exemplo, séries como "Pose" e "Orange Is the New Black" destacam personagens LGBTQ+ e pessoas de cor de maneira autêntica, explorando suas vidas, desafios e triunfos de maneira realista e empática.

Apesar dos avanços, há desafios significativos a serem enfrentados no caminho rumo a uma representação verdadeiramente inclusiva. Algumas vezes, a representação pode cair no "tokenismo", onde personagens de minorias são incluídos apenas para cumprir uma cota ou parecer politicamente correto, sem explorar suas histórias de maneira profunda e respeitosa. Além disso, a resistência de certos setores da indústria e de algumas audiências à diversidade ainda é uma realidade, representando um obstáculo para mudanças substanciais.

Conclusão:

A representatividade nas mídias modernas não é apenas uma questão de equidade, mas também uma oportunidade para promover uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao ampliar vozes e experiências, as mídias não apenas refletem a diversidade do mundo real, mas também moldam percepções e aspirações sociais.

A representatividade nas mídias modernas não é apenas uma questão de entretenimento, mas também de justiça social e igualdade. Ao ampliar vozes e experiências diversas, as mídias não apenas refletem o mundo como ele é, mas também moldam aspirações sociais e promovem um entendimento mais profundo entre indivíduos e comunidades. Portanto, é fundamental que criadores de conteúdo, plataformas de mídia e audiências se unam em um esforço contínuo para promover uma representação autêntica e inclusiva, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas no cenário midiático contemporâneo.

Em resumo, a representatividade nas mídias modernas não é apenas uma tendência passageira, mas uma necessidade urgente que reflete e impulsiona mudanças sociais significativas em direção a um futuro mais justo e inclusivo para todos.

Referências Bibliográficas:

Mídia e democracia: indeterminação e **representatividade** da representação

Composição urbana como mobilizador social de **representatividade** da mulher na **mídia**

Representatividade e Diversidade da Comunidade Lgbti+: A Construção Discursiva das Colunas Opinativas na Folha de S. Paulo e na **Mídia** Ninja

HÁBITOS DE CONSUMO DE **MÍDIA** SOB O OLHAR DAS TEORIAS DA COMUNICAÇÃO1

FELIZ ANIVERSÁRIO: INTERTEXTUALIDADE E ESTILO EM CLARICE LISPECTOR

VANESSA ZANELATO DOS SANTOS[59]

RESUMO

Neste artigo propõe-se a análise do conto Feliz Aniversário, com abordagem principalmente da questão da intertextualidade presente na narrativa, assim como a estilização e o grotesco, observados segundo a perspectiva do dialogismo bakhtiniano. Ao observar o estilo da narrativa de Clarice Lispector, podem-se destacar algumas características que estão presentes neste conto, como a intensidade, a complexidade e a astúcia com que a autora consegue desenvolver suas personagens em meio a um enredo familiar e a acontecimentos do cotidiano.

Palavras-chave: literatura brasileira; intertextualidade; estilização; grotesco.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de análise o conto *Feliz Aniversário* de Clarice Lispector sob a perspectiva da intertextualidade, e uma de suas formas mais utilizadas: a estilização. Para isso, serão mencionados alguns teóricos, como Mikhail Bakhtin que possui um vasto material de estudo com base no dialogismo, interdiscursividade, e também apresenta uma base teórica importantíssima para a análise de alguns conceitos fundamentais, que serão brevemente abordados no presente artigo. Além disso, também será levada em consideração a forma pela qual tais conceitos foram dispostos e trabalhados no conto, assim como os efeitos de interpretação possíveis ao leitor.

Ao realizar uma leitura mais precisa do conto, inúmeros

[59] Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (**2017**); Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (**2019**).

questionamentos e proposições foram postos em evidência. *Feliz Aniversário* faz parte da coletânea de *Laços de Família* (1998), que reúne uma série de contos que possuem a temática das relações familiares e situações da vida diária. Este conto surge como um relato brutal e em alguns momentos até mesmo perturbador de um acontecimento cotidiano: a festa de aniversário. A autora consegue mostrar um lado totalmente inesperado deste evento social que choca, mas ao mesmo tempo desperta certa consciência antes adormecida no leitor, propiciando o desenvolvimento da perspicácia necessária para a habilidade de interpretar uma obra literária.

CONTEXTO HISTÓRICO E PANORAMA DA NARRATIVA

O período pós Segunda Guerra Mundial proporcionou uma nova era no campo das artes e da literatura. Os autores passaram a se dedicar a uma pesquisa estética, muito voltada à linguagem literária. Este novo enfoque proporcionou uma série de produções significativas no campo literário e destacou importantes nomes da literatura brasileira. Dentre os grandes nomes deste período, será dado destaque a Clarice Lispector e a sua prosa intimista.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), as artes plásticas e a literatura brasileira ganharam novos contornos e os autores, influenciados por esta nova era, puderam entregar-se a uma pesquisa estética, voltada à própria linguagem literária. Este cenário produziu diversas obras significativas, que tiveram como posição de destaque, o espaço urbano.

As décadas de 50 e 60 foram bastante produtivas para a literatura brasileira. Dentre os expoentes literários que se destacaram nesse período, podemos mencionar alguns autores como Guimarães Rosa, Jorge Amado, Érico Veríssimo e Clarice Lispector.

ELEMENTOS PRESENTES NA INTERTEXTUALIDADE: A ESTILIZAÇÃO

Durante toda a narrativa, a autora descreve minuciosamente detalhes do tempo/espaço, personagens, vestimentas e comportamentos, que se tornam fundamentais para a composição da narrativa e para o estabelecimento da intertextualidade, que se faz presente na história, de

forma bastante evidente. Segundo Fiorin (3), “a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo.” (FIORIN, 2003: 30)

A história retrata a festa de aniversário de 89 anos de dona Anita, matriarca da família. Ao longo da narrativa, Clarice vai aos poucos montando uma descrição detalhada, onde pode-se identificar claramente a relação de intertextualidade que ocorre entre o conto e o conceito de uma festa de aniversário. Analisando a narrativa pelos conceitos bakhtinianos, pode-se destacar a presença da estilização. Segundo Sant’ Anna (4), “[...] a estilização reforma, esmaecendo, apagando a forma, mas sem modificação essencial da estrutura.” (SANT’ANNA, 2002: 41).

Logo no início do conto o narrador já começa a descrever o cenário, o que demarca o uso da estilização, a qual remete à descrição de uma típica festa de aniversário, com todos os detalhes pertinentes à decoração e comida.

> “Zilda, a dona da casa, arrumara a mesa cedo, enchera-a de guardanapos de papel colorido e copos de papelão alusivos à data, espalhara balões sungados pelo teto em alguns dos quais estava escrito “Happy Birthday!”, em outros “Feliz Aniversário!”. No centro havia disposto o enorme bolo açucarado.” (LISPECTOR, 1998: 77).

No decorrer da história, a descrição detalhada vai aos poucos tornando visível o quão inóspito é aquele ambiente. As noras e os filhos de dona Anita, todos estão na festa apenas para cumprir uma obrigação social, apresentam uma superficialidade ética e moral, demonstrando claramente hipocrisia e desinteresse pelo bem estar da matriarca. Este fato pode ser notadamente verificado no início do conto, quando a nora de Olaria diz para a anfitriã: “Vim para não deixar de vir” (LISPECTOR, 1998: 76). E também logo no primeiro parágrafo: “Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana.” (LISPECTOR, 1998: 76).

Fica evidente também o destaque para a descrição física e demais atributos das personagens, o que denota uma relevância do status e da

posição social. Estes aspectos são relembrados pelo narrador durante toda a narrativa. As noras, por exemplo, são referidas no conto apenas pelo bairro onde residem: Olaria e Ipanema.

> “A nora de Olaria apareceu de azul-marinho, com enfeite de paetês e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta [...] e esta vinha com seu melhor vestido para mostrar que não precisava de nenhum deles, acompanhada dos três filhos: duas meninas já de peito nascendo, infantilizadas em babados cor-de-rosa e anáguas engomadas, e o menino acovardado pelo terno novo e pela gravata.” (LISPECTOR, 1998: 76).

No momento em que o narrador descreve dona Anita pela primeira vez, uma imagem muito forte é propagada, e desse momento em diante, a personagem cresce de maneira impactante e improvável, pois mesmo com poucas falas ela consegue causar uma reação fortíssima de indignação e revolta no leitor, com o decorrer dos acontecimentos.

> “Os músculos do rosto da aniversariante não a interpretavam mais, de modo que ninguém podia saber se ela estava alegre. Estava era posta à cabeceira. Tratava-se de uma velha grande, magra, imponente e morena. Parecia oca.” (LISPECTOR, 1998: 79).

Desde o início da narrativa, dona Anita não esboça nenhuma reação que represente apreço pelos familiares ou algo do tipo. Pelo contrário, ela parece tolerar o tempo todo aquelas pessoas. “ Todos aqueles seus filhos e netos e bisnetos que não passavam de carne de seu joelho [...] ” (LISPECTOR, 1998: 85). Exceto por “ Rodrigo, o neto de sete anos, era o único a ser carne de seu coração [...]” (LISPECTOR, 1998: 85).

Mais adiante, o pensamento da protagonista ganha força e dilacera todo o falso espectro de união e aparente felicidade familiar, deixando irrefutável a decepção da matriarca em relação a seus descendentes. “Como?! Como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos?” (LISPECTOR, 1998: 86).

O desprezo da protagonista pela família também é identificado no seguinte trecho: “Pareciam ratos se acotovelando, a sua família.”

(LISPECTOR, 1998: 87) e ainda em “Todas vaidosas e de pernas finas, com aqueles colares falsificados de mulher que na hora não aguenta a mão, aquelas mulherzinhas que casavam mal os filhos, que não sabiam pôr uma criada em seu lugar [...] ” (LISPECTOR, 1998: 88).

Até mesmo Zilda, que mora com a mãe e toma conta da matriarca, está mais preocupada com os preparativos da festa e com o que as pessoas poderiam dizer sobre ela, deixando a mãe em segundo plano.

> “E, para adiantar o expediente, vestira a aniversariante logo depois do almoço. Pusera-lhe desde então a presilha em torno do pescoço e o broche, borrifara-lhe um pouco de água-de-colônia para disfarçar aquele seu cheiro de guardado – sentara-a à mesa. E desde as duas horas a aniversariante estava sentada à cabeceira da longa mesa vazia, tesa na sala silenciosa.” (LISPECTOR, 1998: 78)

Além da estilização que aparece em maior grau, destaca-se também diluído na narrativa, o grotesco.

A PRESENÇA DO GROTESCO SEGUNDO O DIALOGISMO BAKHTINIANO

Este outro conceito aparece em plano secundário em algumas cenas, como por exemplo:

1- Na deterioração grotesca da mesa de aniversário:

> “Na cabeceira da mesa, a toalha manchada de coca-cola, o bolo desabado, ela era a mãe. A aniversariante piscou.” (LISPECTOR, 1998: 85).
>
> “Mas ninguém poderia adivinhar o que ela pensava. E para aqueles que junto da porta ainda a olharam uma vez, a aniversariante era apenas o que parecia ser: sentada à cabeceira da mesa imunda, com a mão fechada sobre a toalha como encerrando um cetro, e com aquela mudez que era a sua última palavra.” (LISPECTOR, 1998: 91).

2 - Após os parabéns, quando a protagonista observa os convidados, começa a refletir e analisá-los sofrendo um rompante ao cuspir no chão, fato que levará mais adiante, ao momento decisivo da narrativa:

> “O rancor roncava no seu peito vazio. Uns comunistas, era o que eram; uns comunistas. Olhou-os com sua cólera de

> velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão.” (LISPECTOR, 1998: 86).

3 - E em toda a configuração de espaço, que sugere que a “velha”, termo usado pelo narrador para se referir à protagonista, é velada pela família ainda em vida em meio a um bolo infantilizado, açucarado e a salgadinhos frios e gordurosos.

> “Então, como se todos tivessem tido a prova final de que não adiantava se esforçarem, com um levantar de ombros de quem estivesse junto de uma surda, continuaram a fazer a festa sozinhos, comendo os primeiros sanduíches de presunto mais como prova de animação que por apetite, brincando de que todos estavam morrendo de fome.” (LISPECTOR, 1998: 81).
>
> “E se de repente não se ergueu, como um morto se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos [...] ”. (LISPECTOR, 1998: 85).

A partir desse momento, dona Anita que parecia totalmente inerte a tudo que estava ocorrendo ao seu redor, começa a se manifestar e um pouco mais adiante pede um copo de vinho à neta. Tem-se então o ápice do conto. Ao ser indagada pela neta, a velha reage de forma rude e inesperada, deixando todos embasbacados.

> “– Que vovozinha que nada! Explodiu amarga a aniversariante. – Que o diabo vos carregue, corja de maricas, cornos e vagabundas! Me dá um copo de vinho, Dorothy! – ordenou.” (LISPECTOR, 1998: 88).

Vale ressaltar que momentos antes desse rompante, o narrador destaca algumas memórias da protagonista através do fluxo de consciência, que explicam a amargura sentida por ela.

> “Como?! Como sendo tão forte pudera das à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ela, a forte, que casara em hora e tempo devidos com um bom homem a quem, obediente e independente, ela respeitara; a quem respeitara e que lhe fizera filhos e lhe pagara os partos e lhe honrara os resguardos. O tronco era bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria.” (LISPECTOR, 1998: 86).

Considerando ainda o conceito Bakhtiniano de dialogismo, pode-se verificar que no conto encontram-se duas perspectivas de mundo. Uma da velha e outra de seus filhos, em que ambos buscam defender o seu ponto de vista em relação a sua pessoa. “É a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social”. (BAKHTIN, 2002: 156).

Neste conto Clarice escreve sobre a mediocridade social representada pelos familiares de dona Anita. É possível perceber que a voz dessas personagens está inferindo uma voz social, que é uma ideia defendida por Bakhtin. É, portanto, necessário nos atentarmos em conhecer o espaço que as personagens estão inseridas e quais caminhos transitam, enfatizando o que elas podem representar socialmente, como ocorre em *Feliz Aniversário*. Uma sociedade hipócrita e podre que preza pelas aparências mas que de fato não se importa nem um pouco com o bem estar da família.

Clarice opta pela técnica de fluxo de consciência para desenvolver a narrativa, deixando o leitor a par do que acontece no íntimo das protagonistas e também faz o uso recorrente da ironia, como recurso chave em sua obra. A todo o momento é utilizada uma ironia sutil, que faz com que o leitor muitas vezes interrompa a leitura e a retome novamente com o intuito de compreender o sentido de determinada colocação. A linguagem e temática simples podem enganar um leitor menos atento, pois a complexidade presente nos textos dessa autora se dá no âmbito da expressividade, do inesperado e do jogo de palavras.

Em termos de interpretação, é possível se fazer várias leituras deste conto. Porém, a temática está bem definida e se baseia em mostrar a máscara social usada nas relações sociais e familiares. Talvez o choque que sentimos ao ler essa história, se dê pelo fato de constatarmos que tudo o que é dito, é o que de fato acontece com milhares de famílias há muito tempo mas que até então é algo velado. A autora teve a coragem de expor essas mazelas de forma bastante sutil e elegante, o que não diminuiu de forma alguma seu impacto expressivo.

O próprio título do conto já é uma ironia muito bem trabalhada, que a princípio antes de lermos a narrativa, até podemos imaginar que trata-se realmente de um "feliz aniversário". Entretanto, essa imagem vai se desconstruindo no decorrer da história.

A habilidade que a autora possui de tratar de assuntos cotidianos, considerados a princípio superficiais, de forma tão profunda e realista, utilizando uma linguagem simples e colocando o dedo na ferida para mostrar a hipocrisia que a sociedade tanto insiste em mascarar, choca o leitor na maior parte das vezes.

> "De sua cadeira reclusa, ela analisava crítica aqueles vestidos sem nenhum modelo, sem um drapeado, a mania que tinham de usar vestido preto com colar de pérolas, o que não era moda coisa nenhuma, não passava era de economia." (LISPECTOR, 1998: 89).

Ainda mais se considerarmos o fato de que a autora publica essa coletânea em 1960 e surpreendentemente mais de 50 anos após seu lançamento a obra ainda causa reações semelhantes, talvez pelo fato de que mesmo após tanto tempo, as situações abordadas no conto ainda se repitam com frequência, mostrando que as relações sociais não se modificaram em alguns aspectos como imaginávamos que aconteceria.

O conto mostra claramente um processo de "aprisionamento" dos indivíduos através dos laços de família, como se fossem uma espécie de prisão cotidiana ou doméstica. A típica família da classe média é exposta de tal forma que a ideia da união familiar convencional acaba se mostrando desacreditada e fadada à precariedade. Tudo isso pode ser constatado durante vários momentos no texto, como no seguinte trecho em que a protagonista demonstra sua indignação.

> "[...] os meninos ainda conservavam os traços bonitinhos. Mas que mulheres haviam escolhido! E que mulheres os netos – ainda mais fracos e mais azedos – haviam escolhido." (LISPECTOR, 1998:87).

A estilização permite que a autora reproduza o estilo de uma festa de

aniversário de forma tão eficaz, que é como se o leitor estivesse realmente entrando naquele ambiente e participando da festa, graças à riqueza de detalhes, que faz com que tudo o que é descrito se torne extremamente real e familiar. Além do mais, o leitor muitas vezes se identifica com a situação narrada, comparando certas atitudes dos filhos e das noras com pessoas em sua própria família.

Ao final da narrativa, quando os parentes já estão a se despedir, e o filho José diz “- Até o ano que vem!” (LISPECTOR, 1998: 96), abre-se uma possibilidade de interpretação que vai além da própria brincadeira.

> “Além de alguns pensarem que felizmente havia mais do que uma brincadeira na indireta e que só no próximo ano seriam obrigados a se encontrar diante do bolo aceso; enquanto que outros, já mais no escuro da rua, pensavam se a velha resistiria mais um ano ao nervoso e à impaciência de Zilda, mas eles sinceramente nada podiam fazer a respeito [...]” (LISPECTOR, 1998: 96).

O encerramento que ocorre justamente com este momento da despedida e de incerteza sobre o próximo ano “Pelo menos noventa anos [...] Para completar uma data bonita”. (LISPECTOR, 1998: 96), deixa no ar o mistério a respeito da longevidade da matriarca, fato que os filhos não têm como precisar, e também abre um questionamento sobre o que eles realmente estavam pensando ao se despedirem, ou seja, se eles seriam obrigados a voltar à casa da mãe no próximo ano ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Clarice Lispector proporciona através de sua prosa intimista, uma narrativa que aborda elementos e situações do cotidiano de uma forma extremamente realista e muitas vezes até mesmo brutal e densa, como é o caso deste conto. Interpretar e analisar a obra desta autora demanda certo cuidado por parte do leitor, devido ao grau de expressividade e profundidade, que Clarice transmite às personagens.

Em *Feliz Aniversário*, as personagens passam a impressão de estarem sempre atadas umas às outras, confinadas ao ambiente familiar por laços que

mesmo não sendo favoráveis, não conseguem ser desfeitos. O conto transmite uma experiência pessoal forte e intensa, na busca de respostas às questões mais íntimas, como se o simples fato de estar no mundo já causasse dor para a protagonista, considerando a realidade vivida por ela, cercada por familiares que ela despreza, o que torna ainda mais insuportável sobreviver.

A temática familiar, recorrente em sua obra, é trabalhada de maneira profunda e com o foco nos sentimentos das personagens. Esses elementos são primordiais para a construção de sua narrativa complexa e surpreendente. Dentre as muitas características da obra de Clarice Lispector, podemos destacar a complexidade com que a autora desenvolve suas personagens a partir de temáticas aparentemente comuns. Além disso, outra característica que aparece com frequência em sua obra é a imprevisibilidade com que os fatos vão se sucedendo. Tudo isso é aliado a uma escrita audaciosa e surpreendente.

Considerando os elementos mencionados anteriormente, é preciso que o leitor leve em consideração como a estilização e o grotesco se apresentam neste conto, e a importância destes elementos textuais na composição da narrativa elaborada pela autora. Desta forma, levando em conta estes elementos e a questão da intertextualidade como fatores fundamentais, é possível realizar uma leitura mais profunda e compreender os níveis complexos da temática familiar, que são alcançados por Clarice.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**. Tradução reservados por Editora Hucitec. São Paulo: Annablume Editora, 2002.]

FIORIN, José Luiz. **Polifonia textual e discursiva**. In: BARROS, Diana L. P.,

FIORIN, José Luiz. (org.) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **“Feliz Aniversário”.** In: *Laços de Família*. Rio de Janeiro: ed. Rocco, 1998.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase e Cia**. São Paulo: Ática, 2002.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA JOSÉ LOPES RIOS DE MOURA

RESUMO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil constitui um desafio contemporâneo que exige a reorganização das práticas pedagógicas e uma postura profissional pautada na equidade. Este artigo analisa, sob uma perspectiva teórico-prática, estratégias inclusivas que favorecem a participação, a socialização e a aprendizagem significativa de crianças com TEA. Discute-se a importância da identificação precoce, da construção de rotinas estruturadas, da mediação docente e da adaptação de atividades, destacando o papel da escola como espaço de acolhimento e desenvolvimento integral. Considera-se, ainda, o direito de brincar como eixo estruturante da aprendizagem na infância, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular. A partir de referenciais como Vygotsky e Mantoan, compreende-se que a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve a garantia de participação efetiva e de condições para o desenvolvimento de todas as crianças. Conclui-se que práticas pedagógicas intencionais, aliadas ao trabalho colaborativo entre escola e família, contribuem significativamente para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. TEA. Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education requires intentional and inclusive pedagogical practices that respect individual differences and promote meaningful learning. This paper discusses early identification, structured routines, teacher mediation and adapted activities as essential strategies for inclusion. Based on theoretical perspectives, it highlights the importance of play and social interaction in child development.

The study concludes that inclusive practices and collaborative work between school and family are fundamental to ensure participation and development for all children.

Keywords: Inclusion. ASD. Early Childhood Education. Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a etapa inicial da educação básica e possui papel determinante na formação das bases do desenvolvimento humano. É nesse período que a criança amplia suas experiências sociais, constrói vínculos e inicia a compreensão do mundo por meio de interações significativas. Nesse cenário, a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas instituições de ensino regular amplia os desafios e, ao mesmo tempo, as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

O TEA caracteriza-se por alterações na comunicação, na interação social e por padrões de comportamento repetitivos, manifestando-se de forma singular em cada indivíduo. Essas características exigem que o professor compreenda o desenvolvimento infantil de maneira ampliada, reconhecendo que cada criança possui um ritmo e uma forma própria de aprender. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser planejada de forma flexível, considerando as especificidades do aluno com TEA.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação um elemento essencial no processo de aprendizagem. Dessa forma, o papel do professor é central na organização de experiências que promovam a participação da criança com TEA, favorecendo sua inserção no grupo e seu desenvolvimento integral.

Além disso, autores como Mantoan defendem que a inclusão escolar implica uma mudança de paradigma, na qual a escola deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário. Essa concepção rompe com modelos excludentes e propõe uma educação que valoriza as diferenças como parte do processo educativo.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, destacando estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação de crianças com TEA, bem como os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Compreensão do TEA no contexto escolar

O Transtorno do Espectro Autista apresenta diferentes níveis de suporte, o que implica a necessidade de um olhar individualizado para cada criança. No contexto escolar, é comum observar dificuldades na comunicação, na interação social e na adaptação às rotinas, aspectos que podem impactar diretamente a participação nas atividades propostas.

A observação atenta do professor é fundamental para identificar sinais que possam indicar necessidades específicas, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas. A parceria com a família também se mostra essencial, uma vez que permite compreender melhor as particularidades da criança e alinhar as práticas educativas. (Lev Vygotsky, 1998).

2.2 Estratégias pedagógicas inclusivas

As práticas pedagógicas inclusivas devem ser planejadas de forma intencional, considerando a diversidade presente na sala de aula. O uso de rotinas visuais, por exemplo, contribui para a organização do cotidiano escolar, proporcionando previsibilidade e segurança para a criança com TEA.

A adaptação de atividades constitui outra estratégia relevante, permitindo que a criança participe das propostas de acordo com suas possibilidades. O uso de materiais concretos, linguagem objetiva e divisão de tarefas em etapas são recursos que favorecem a compreensão e a aprendizagem.

A mediação do professor nas interações sociais é igualmente importante, incentivando a participação em atividades coletivas e promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais (Lino de Macedo, 2005).

2.3 O brincar na Educação Infantil como prática inclusiva

O brincar constitui-se como uma das principais formas de expressão, aprendizagem e desenvolvimento na infância, sendo reconhecido como um direito fundamental da criança, conforme estabelecido em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na Educação Infantil, o brincar não deve ser compreendido apenas como um momento de lazer, mas como uma prática pedagógica intencional, que possibilita à criança explorar o mundo, construir conhecimentos e estabelecer relações sociais. Nesse sentido, o brincar assume um papel central no processo educativo, especialmente quando se trata da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para crianças com TEA, o brincar pode apresentar desafios, principalmente no que diz respeito à interação social e à comunicação. Muitas vezes, essas crianças tendem a brincar de forma mais isolada ou apresentam dificuldades em compreender regras implícitas das brincadeiras coletivas. Diante disso, o papel do professor como mediador torna-se essencial, uma vez que ele pode organizar situações de brincadeira que favoreçam a participação da criança, respeitando seu tempo e suas particularidades. A mediação não deve ser invasiva, mas sim orientadora, incentivando a interação de forma gradual e significativa.

Além disso, é importante considerar que o brincar pode ser utilizado como estratégia para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e emocionais. Atividades como jogos simbólicos, brincadeiras de faz de conta e atividades sensoriais possibilitam que a criança com TEA amplie suas formas de expressão e interação com o outro. O uso de materiais concretos e estímulos visuais também pode facilitar a compreensão das propostas, tornando o brincar mais acessível e significativo.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do ambiente de brincadeira. Espaços estruturados, com poucos estímulos excessivos e com materiais organizados, contribuem para que a criança se sinta mais segura e

consiga se envolver nas atividades. A previsibilidade das brincadeiras, aliada à repetição de algumas propostas, pode favorecer a participação da criança com TEA, reduzindo a ansiedade e promovendo maior engajamento.

Dessa forma, o brincar na Educação Infantil configura-se como uma potente ferramenta de inclusão, pois permite que todas as crianças participem do processo educativo de maneira ativa e significativa. Quando planejado de forma intencional e mediado adequadamente, o brincar contribui não apenas para o desenvolvimento da criança com TEA, mas também para a construção de um ambiente mais acolhedor, no qual as diferenças são respeitadas e valorizadas (Kishimoto, 2011).

2.5 Materiais de apoio como recursos para a inclusão de crianças com TEA

A utilização de materiais de apoio na Educação Infantil constitui uma estratégia fundamental para promover a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que esses recursos auxiliam na compreensão das atividades, na organização da rotina e no desenvolvimento da comunicação. Considerando que muitas crianças com TEA apresentam maior facilidade de aprendizagem por meio de estímulos visuais e concretos, o uso desses materiais torna-se essencial para tornar o processo educativo mais acessível e significativo.

Entre os principais recursos utilizados destacam-se os suportes visuais, como cartões com imagens, quadros de rotina, sequências ilustradas e pictogramas. Esses materiais permitem que a criança compreenda o que será realizado ao longo do dia, reduzindo a ansiedade causada por mudanças inesperadas e favorecendo a previsibilidade das ações. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que a criança passa a reconhecer e antecipar as atividades, participando de forma mais ativa do cotidiano escolar.

Outro recurso importante refere-se ao uso de materiais concretos, que possibilitam uma aprendizagem mais sensorial e prática. Objetos manipuláveis, jogos educativos, blocos de montagem e atividades táteis permitem que a criança explore o conteúdo de maneira mais concreta, facilitando a compreensão

e o engajamento. Para crianças com TEA, esse tipo de abordagem pode ser especialmente eficaz, pois reduz a abstração e favorece a construção do conhecimento a partir da experiência.

Os recursos tecnológicos também vêm ganhando espaço como ferramentas de apoio à inclusão. Aplicativos educativos, vídeos, tablets e jogos interativos podem ser utilizados como mediadores da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação e da atenção. No entanto, é importante que o uso desses recursos seja planejado de forma intencional, evitando excessos e garantindo que estejam alinhados aos objetivos pedagógicos.

Além disso, materiais sensoriais, como massinhas, texturas variadas, caixas sensoriais e objetos que estimulam os sentidos, podem auxiliar na regulação emocional da criança com TEA. Esses recursos são especialmente importantes para crianças que apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial, pois ajudam na organização interna e no equilíbrio emocional, favorecendo a participação nas atividades.

Dessa forma, os materiais de apoio não devem ser vistos apenas como complementos, mas como instrumentos essenciais para a construção de uma prática pedagógica inclusiva. Quando utilizados de maneira planejada e intencional, esses recursos contribuem significativamente para a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento integral da criança com TEA, tornando o ambiente escolar mais acessível, acolhedor e significativo para todos (Silvia Ester Orrú, 2012).

2.6 A importância de um novo olhar na educação inclusiva

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige, antes de tudo, a adoção de um novo olhar por parte dos profissionais da educação. Esse novo olhar implica romper com concepções tradicionais que, por muito tempo, buscaram padronizar os processos de ensino e aprendizagem, desconsiderando as diferenças individuais dos alunos. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa mudança de perspectiva torna-se ainda mais necessária, uma vez que cada criança apresenta formas singulares de perceber, interagir e aprender.

Historicamente, a escola foi estruturada com base em um modelo homogêneo, no qual todos os alunos eram ensinados da mesma maneira, com os mesmos recursos e no mesmo ritmo. No entanto, a presença de crianças com TEA evidencia a limitação desse modelo, mostrando que a aprendizagem não ocorre de forma igual para todos. Assim, o novo olhar na educação inclusiva pressupõe reconhecer a diversidade como um elemento constitutivo do processo educativo, e não como um obstáculo a ser superado.

Esse novo olhar também envolve compreender a criança para além do diagnóstico. Muitas vezes, o TEA é visto apenas a partir de suas dificuldades, o que pode levar a práticas excludentes ou limitadoras. Entretanto, é fundamental que o professor reconheça as potencialidades da criança, valorizando suas conquistas e criando oportunidades para que ela desenvolva suas habilidades. Ao focar nas capacidades, e não apenas nas limitações, o educador contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa e para o fortalecimento da autoestima do aluno.

Além disso, adotar um novo olhar significa repensar as práticas pedagógicas, tornando-as mais flexíveis, criativas e acessíveis. Isso envolve diversificar estratégias, adaptar atividades, utilizar diferentes recursos e, principalmente, estar aberto ao diálogo e à escuta. O professor precisa estar disposto a observar, experimentar e ajustar sua prática constantemente, reconhecendo que o processo educativo é dinâmico e exige adaptações contínuas.

Outro aspecto importante refere-se à construção de uma cultura escolar inclusiva, na qual todos os membros da comunidade educativa compreendam e valorizem a diversidade. Isso inclui não apenas os professores, mas também gestores, funcionários, alunos e famílias. Quando a inclusão é assumida como um compromisso coletivo, a escola se torna um espaço mais acolhedor, no qual as diferenças são respeitadas e transformadas em oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, a importância de um novo olhar na educação inclusiva está diretamente relacionada à construção de práticas mais humanas, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento de todos os alunos. No caso das

crianças com TEA, esse olhar possibilita que elas sejam reconhecidas em sua singularidade, tendo suas necessidades atendidas e suas potencialidades valorizadas, o que contribui para uma educação mais justa, democrática e significativa (Maria Teresa Eglér Mantoan, 2006).

3 CONCLUSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma condição do neurodesenvolvimento que impacta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento, manifestando-se de forma singular em cada indivíduo. Diante dessa diversidade, torna-se essencial que a Educação Infantil esteja preparada para acolher essas crianças, garantindo não apenas o acesso à escola, mas também sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a construção de práticas pedagógicas inclusivas é fundamental para o desenvolvimento integral da criança com TEA. Estratégias como o uso de materiais de apoio, a organização de rotinas visuais, a adaptação de atividades e a mediação das interações sociais demonstram que é possível promover uma aprendizagem significativa, respeitando o tempo e as particularidades de cada aluno. Nesse contexto, o brincar destaca-se como uma potente ferramenta pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de favorecer a inclusão por meio de experiências compartilhadas.

Outro aspecto relevante refere-se à importância de um novo olhar sobre a educação inclusiva. Compreender a criança para além do diagnóstico, valorizando suas potencialidades e reconhecendo suas singularidades, é um passo essencial para a construção de práticas mais humanas e sensíveis. Esse novo olhar exige do professor uma postura reflexiva, aberta à escuta e disposta a adaptar suas estratégias conforme as necessidades do aluno, rompendo com modelos tradicionais e padronizados de ensino.

Além disso, destaca-se que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas sim um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade

escolar, incluindo gestores, famílias e demais profissionais. A construção de um ambiente acolhedor, estruturado e acessível é fundamental para que a criança com TEA se sinta segura, pertencente e capaz de participar das atividades propostas.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil é um processo contínuo, que demanda formação, planejamento e sensibilidade. Ao adotar práticas pedagógicas inclusivas e um olhar mais atento às necessidades individuais, a escola contribui para a construção de uma educação mais justa, equitativa e significativa, na qual todas as crianças têm a oportunidade de aprender, se desenvolver e se reconhecer como parte do coletivo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**. Brasília, 2015.

Lev Vygotsky. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

Lino de Macedo. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Kishimoto Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

Jean Piaget. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

Wallon Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Silvia Ester Orrú. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

Temple Grandin. **O cérebro autista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

Tony Attwood. **Síndrome de Asperger**. São Paulo: Artmed, 2008.

Uta Frith. **Autismo: explicação do enigma**. São Paulo: Artmed, 2003.

Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Doenças – CID-11**. 2019.

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. 2014.

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM