

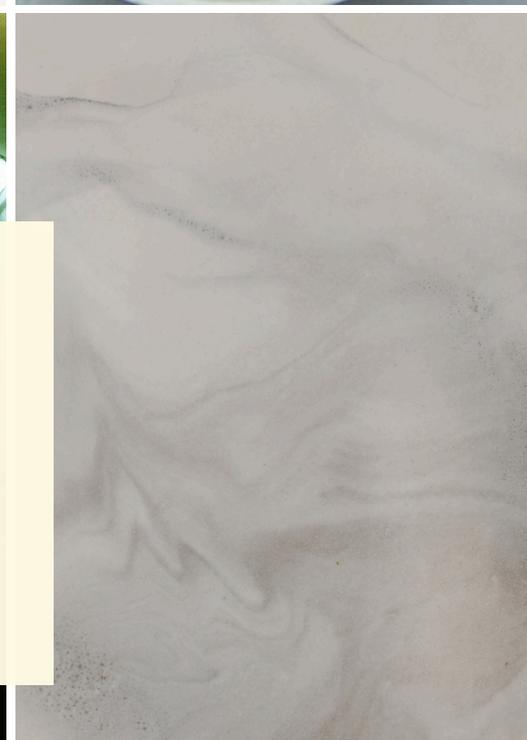
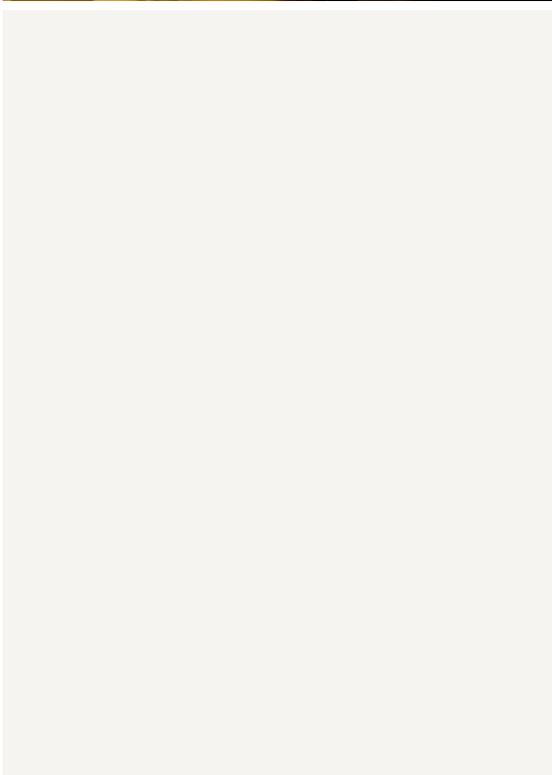
WWW.SLEDITORA.COM

SL EDUCACIONAL

JULHO DE 2025 V.7 N.7

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/07/2025

ISSN 2675-4193



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

Nº 7

Julho 2025

Publicação

Mensal (julho)

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. 7 (2025) - São Paulo: SL
Editora, 2025 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/07/2025

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TEA	
ANA PAULA FERNANDES DE ANDRADE.....	4
ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DA DISLEXIA	
ANA REGINA FAUST.....	16
EDUCAÇÃO FÍSICA E TRANSTORNOS DE APRENDIZADO	
ANDRÉA GONÇALVES GOMES.....	29
TRANSTORNO DE DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)	
BEATRIZ APARECIDA CAUMO.....	43
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: INTEGRAÇÃO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS	
CASSIA QUARESMA DE ALMEIDA MATOS	50
ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ALICERCE PARA A INDIVIDUALIDADE, O	
PROTAGONISMO E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS	
GABRIELA QUARESMA ROCHA	59
BREVE HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL	
JUCÉLIA DE PAULA MEDEIROS	65
TRANSTORNOS DE APRENDIZADO EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	
JULIANA DA SILVA DORI.....	78
O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DA CRIANÇA	
JULIANA RIBEIRO DE OLIVEIRA PAULA	94
A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA	
ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS	
LARIANE CRISTINA CAMILO DA SILVA	108
BATALHAS E CONFLITOS, AÇÕES E REALIZAÇÕES	
MARCELO RODRIGUES DE LIMA.....	121
GAMIFICAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	
MARISA CLARA DE OLIVEIRA SENA	192
A METRÓPOLE MODERNA NAS REFLEXÕES DE ITALO CALVINO	
RENATA ALVES DA SILVA.....	198
DOENÇAS EMERGENTES E REEMERGENTES: COMO A CIÊNCIA ATUA NA PREVENÇÃO	
REGINALDO APOLINÁRIO DA SILVA	205
O PAPEL DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS	
COM DEFICIÊNCIA	
SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS	215
ESTILOS DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS DE APRENDIZADO	
TINIA REGINA DA SILVA LOPES.....	227
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM	
CIBELE QUINTANA MELLO.....	241
EXPLORANDO A ARTE COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO: DESENVOLVENDO	
HABILIDADES LITERÁRIAS POR MEIO DA EXPRESSÃO ARTÍSTICAS	
CHRISTIANE LUCIA BORGES DE ANDRADE.....	252
ADORAÇÃO SEM MÁSCARAS: UMA TRANSIÇÃO DA TEOLOGIA TRADICIONAL PARA A	
TEOLOGIA INCLUSIVA	
ANDERSON AVELINO DA SILVA CUNHA.....	266
O PAPEL DA DIREÇÃO DA ESCOLA NAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, ADMINISTRATIVA E DE	
GESTÃO DE PESSOAS	
SIMONE ZUCULIN BONIFÁCIO	293
O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E	
POSSIBILIDADES	
MARIA ANGELICA FERNANDES	302

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TEA

ANA PAULA FERNANDES DE ANDRADE

RESUMO

Dentre os avanços ocorridos na educação brasileira nas últimas décadas está a educação inclusiva. Prevista desde a elaboração da Constituição Federal, é citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê a capacitação de profissionais que possam atender essa demanda. Estariam os profissionais que atuam diretamente com esse público preparados para lidar com eles? O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) compreende um transtorno no desenvolvimento do indivíduo, principalmente no aspecto social e na comunicação, de acordo com Bosa (2006). Onzi e Gomes (2015) afirmam que pode apresentar etiologias diferenciadas e variedade de graus de gravidade, aparentando reclusão em si mesmo.

PALAVRAS CHAVE: Autismo; Possibilidades; Inclusão.

1. Avanços

Diversos avanços têm acontecido na educação brasileira ao longo dos anos. Muitas mudanças em métodos de ensino, no currículo e em outros aspectos que a envolve. Entre elas está a educação inclusiva, onde se pode ver crianças com deficiência frequentando as aulas em conjunto com as demais crianças do ensino regular.

A Educação inclusiva está prevista na lei desde a elaboração da Constituição Federal (BRASIL, 2017), pois além de prever a educação como direito de todos, sendo dever do estado e da família, e contar com a cooperação da sociedade, também propõe em seu artigo 205, inciso I: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e artigo 208, inciso III: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Em dezembro de 1994, na portaria de n.º 1.793, viu-se a precisão de complementar o currículo dos profissionais que trabalham com portadores de necessidades especiais, sendo recomendado:

[...] a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”,

prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (PORTARIA n.º 1.793, dezembro 1994)

O capítulo V, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9394, define como educação especial aquela oferecida aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Sua oferta se dará em locais específicos apenas quando não houver condições de oferta- las na rede regular de ensino, sendo seu início na educação infantil e seu término ao longo de sua trajetória de vida. Sendo-lhes assegurado, entre outros:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9.394/96)

Ou seja, é preciso que as instituições educacionais estejam preparadas, a fim de receber este público alvo, não apenas com conteúdos ou métodos de ensino, mas através da capacitação de seus profissionais, preparando-os para o mercado de trabalho.

Um questionamento então que surge é: até que ponto tanto os professores quanto os demais profissionais estão preparados para lidar com esse público alvo? Qual é o conhecimento que possuem para lidar com determinados tipos de deficiência?

Huguenin e Zonzin (2016) retratam a esperança daqueles que convivem com os portadores do espectro autista, que primeiramente interpretam seu comportamento diferenciado como algo trivial e após o encerramento do período de luto, nasce a esperança de que um dia possam

conviver com estes como convivem com as demais pessoas amadas, ouvindo-as relatar fatos ocorridos no dia-a-dia, como a superação de suas dificuldades, por exemplo. Isso necessita de ampla luta e grande fé, o que é constantemente abalada pela falta de recursos, falta de conhecimento, causando dor não apenas nesses sujeitos, mas também naqueles que fazem parte de seu convívio. Por isso os autores defendem que é preciso que a sociedade os proteja.

Segundo Tomazini (2018) muitas vezes a ideia que possuímos sobre o Transtorno acaba sendo equivocada; certo preconceito acaba por existir e os professores encontram muitas dificuldades no trabalho em sala de aula, o que acaba fazendo com que o aluno não participe das atividades com os demais. O autor afirma que é preciso o docente acreditar no potencial que essas crianças têm para que estas possam avançar em suas habilidades, considerando o seu histórico. Portanto, quais contribuições podem vir das neurociências?

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) encontra-se entre as deficiências contempladas na sala de aula. Qual o conhecimento que se possui sobre esse assunto? O que tem sido discutido na atualidade? Como o professor pode lidar com alguns aspectos particulares destes? Esses alunos são capazes de aprender os mesmos conteúdos que os demais? Se não, então o que eles precisam aprender? O psicopedagogo possui algum papel nessa situação? Quais intervenções devem ser realizadas?

Carvalho e Nunes (2016) afirmam que a infância se trata de uma temática difícil e extensa; estudos vêm cada vez mais sendo constituídos pensando a criança e a infância construídas de forma histórica, onde seu papel social e expectativas sobre si são variadas, tanto no tempo quanto no espaço, sendo formulada pelo grupo social a que pertence. Porém a infância de crianças com TEA acaba sendo esquecida.

De acordo com Huguenin e Zonzin (2016) um longo caminho precisou ser percorrido a fim de poder se discutir sobre uma lei que trate dos direitos do portador do espectro autista, vencendo assim a ignorância, quando estes eram tratados com outros diagnósticos. Em 1999 foi criada, em Volta Redonda, a Associação de Pais de Autistas e Deficientes Mentais (APADEM) com o objetivo de mudar a história das crianças autistas, lutando por seus

direitos, através da divulgação da informação, apoiando e defendendo suas famílias, enfim, buscando a inclusão nos mais diversos segmentos. Essa luta de pais e mães ganhou força com os padrinhos da lei 12.764, instituída em 2012, Ulisses da Costa Batista e Berenice Viana, que define pessoa com transtorno do espectro autista:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, lei N° 12.764, dezembro de 2012)

Para Huguenin e Zanzin (2016) desde 2006, por intermédio de uma resolução da ONU o transtorno do espectro autista já seria considerado como uma deficiência, aprovada na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência em 2008 e promulgada em 2009. Porém, a lei n° 12.764 define explicitamente em seu artigo 2° para todos os efeitos legais. As decisões, portanto, não serão tomadas de forma isolada, mas sim em conjunto, envolvendo diversos setores, o que em alguns casos acaba por dificultar o trabalho, mas leva em conta os principais envolvidos com esse público-alvo. A lei também prevê o diagnóstico precoce, tratamento multidisciplinar e acesso a medicamentos. Destaca-se o inciso VII, do artigo 2°

[...] o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; além da alínea b, do inciso III, artigo 3° o atendimento multiprofissional; além do parágrafo único, do artigo 3° Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2° , terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, lei N° 12.764, dezembro de 2012)

Brito e Vasconcelos (2016) descrevem que dois eventos importantes

abriram as portas para a discussão sobre a importância do autismo, como problema de saúde pública no mundo. Entre eles está o decreto, por parte da ONU (Organização das Nações Unidas), do dia 2 de abril, em 2007, como “dia mundial de conscientização do autismo” e o convite, por parte da *Autism Speaks*, uma entidade americana, para que vários monumentos do mundo se iluminassem de azul, nesse dia, promovendo assim conscientização acerca do transtorno. Segundo os autores, dados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos mostram que, além do aumento de casos, havia cerca de um autista para cada 50 crianças de idade entre seis e dezessete anos, em 2007. Um dos motivos para esse aumento pode ser pelo avanço na forma de realizar o diagnóstico.

Para Schmidt (2014) há grandes avanços nos estudos relacionados ao autismo desde sua “descoberta”, nas mais diversas áreas.

Para Pereira (2019) a neuropsicopedagogia compreende uma ciência transdisciplinar que se fundamenta em conhecimentos advindos da neurociência que se aplicam à educação, objetivando estudar a relação do modo como funciona o sistema nervoso com a aprendizagem humana de forma a reintegrar o individual, o social e o educacional. Por isso cabe ao neuropsicopedagogo a responsabilidade de organizar estratégias facilitando assim a aprendizagem, de modo que novas conexões sejam estabelecidas, a partir do conhecimento de que o sistema nervoso tem a capacidade de mudar, se adaptando e se moldando “a nível estrutural e funcional, ao longo de seu desenvolvimento neural, estando sujeito a novas experiências” (PEREIRA, 2019, p. 29). Ou seja, através de informações do modo como se aprende e como o sistema nervoso funciona é possível estabelecer estratégias para que o aprendizado ocorra de forma efetiva.

Cavalcanti e Rocha (2007) afirmam que desde seu batismo por Kanner, o autismo desperta o interesse. Diversas publicações sobre o tema aconteceram nas mais diversas áreas. Filmes e livros utilizam pessoas portadoras do autismo em seus personagens, discussões sobre o assunto têm ocorrido em programas de televisão ou outros e vários autores se questionam sobre a origem de tal peculiaridade. “Alguns deles sugeriram que o interesse no desenvolvimento de pesquisas e teorias sobre o ‘autismo infantil precoce’ deve-se a sua incidência nos primórdios do psiquismo humano”

(CAVALCANTI e ROCHA, 2007, p. 29). Para as autoras as teorias acerca do autismo assemelham-se a projeção que fazemos da cultura contemporânea, ao descrevê-los como vivendo num mundo cruel, individual de modo absoluto, provocando um terror na possibilidade de interação com o outro, um completo estranho. Ao atribuir um nome e sintomas diversos ocorre a exclusão fácil de nossas responsabilidades e uma cegueira diante de projeções tão estranhas quanto os autistas são considerados muitas vezes por nós.

Pensando nisso esse trabalho tem por objetivo discutir as contribuições que as neurociências podem trazer a fim de promover a inclusão do portador do Espectro do Autismo, bem como propor intervenções que podem auxiliar no aprendizado deste. Utilizou-se artigos científicos, através de pesquisa na web, além de livros diversos que tiveram relevância para o trabalho a seguir.

2- Definição de Transtorno do Espectro do Autismo e seu histórico

2.1- O que é Transtorno do Espectro do Autismo?

Diversos autores de diversas áreas buscam conceituar a palavra autismo. Segundo Bosa (2006) o autismo pode ser caracterizado como um “transtorno invasivo do desenvolvimento” e que pode trazer, no decorrer da vida do indivíduo, graves dificuldades, tanto no aspecto social quanto no comunicativo, “além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento” (BOSA, 2006, p. S48). Seus interesses e sua parte comportamental não serão ilimitados, além de tornarem-se repetitivos.

Onzi e Gomes (2015) afirmam que o autismo compreende, no comportamento, um transtorno complexo na área do desenvolvimento, com etiologias diferenciadas e variedade de graus de gravidade. Condição em que o indivíduo aparenta estar recluso em si mesmo, tem como características prejuízos no modo de se comunicar e de interagir socialmente, demonstrando condutas que incluem interesses e certos padrões de atividades, estas se apresentam na infância e interferem de modo direto no dia-a-dia do indivíduo. As subcategorias incluem três níveis de gravidade em seu comprometimento,

que são: exige apoio, exige apoio substancial e exige muito apoio. Segundo as autoras há grande distancia numa definição exata, por ser complexo e não haver meios para medi-lo ou testá-lo, por isso as pesquisas atuais estão distantes de apresentarem uma cura.

Carvalho e Nunes (2016) trazem que Kanner, na década de 40, concebeu-o como um distúrbio do contato afetivo, tendo como consequência o isolamento social. Para Orrú (2016) a psiquiatra o define como o nome dado a comportamentos que giram em torno de si mesmo, para si próprio.

O transtorno do espectro autista é uma síndrome do neurodesenvolvimento que se caracteriza por deficiência persistente na comunicação social e na interação social e em padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, com grande variação no grau de intensidade e que devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2013) *apud* BRITO e VASCONCELOS, 2016, p. 24)

Ou seja, o autismo envolve a comunicação, de modo constante, principalmente na interação com a sociedade e o comportamento, possuindo graus variados, diferentes intensidades que se mostram de forma precoce durante o desenvolvimento do indivíduo.

Malheiros et al. (2017) afirma que

O TEA é uma condição que tem início precoce e cujas dificuldades tendem a comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de sua vida, ocorrendo uma grande variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia, nas áreas que definem o seu diagnóstico. Atualmente, o TEA é compreendido como uma síndrome comportamental complexa que possui etiologias múltiplas, combinando fatores genéticos e ambientais. (MALHEIROS *et al.*, 2017, p. 39)

Por isso, precocidade está presente nos indivíduos com TEA, o que pode afetar seu desenvolvimento, os sintomas são variados e expressos de forma intensa. Se dá de forma complexa, e envolve não apenas aspectos genéticos, mas também ambientais.

2.2- Histórico do Transtorno do Espectro do Autismo

Segundo Brito e Vasconcelos (2016) o termo foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra Paul Eugen Bleuler, sendo que a descrição clínica surgiu em 1943, por Leo Kanner, um psiquiatra austríaco, como uma síndrome de isolamento e constância máxima. Já o pediatra Hans Asperger, no próximo ano, ao descrever pacientes como os de Kanner, acrescentou linguagem superior e menor comprometimento da função cognitiva.

De acordo com as Diretrizes de Atenção a Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (2014), Kanner ao sistematizar suas observações de forma criteriosa descreveu entre as características: falta de habilidade para desenvolver relacionamentos, atraso para adquirir a linguagem, não utilização da linguagem para comunicar-se, tendência a copiar a fala do outro, utilização dos pronomes de forma invertida, brincar de modo recorrente e estereotipado, manter a “mesmice” de forma obsessiva e persistente, imaginação facultativa, memória mecânica excelente e aspecto físico dentro da normalidade.

Sendo que em 1946, tanto Kanner como Eisenberg, definiram duas características como principais, no caso o “isolamento extremo e insistência obsessiva na manutenção da ‘mesmice’, em associação ao surgimento do problema nos primeiros 2 anos de vida” (BRASIL, 2014, p. 12)

Para Carvalho e Nunes (2016) houve um afastamento do conceito definido por Kanner e foi atribuído ao autismo um prejuízo cognitivo, na década de 1970, onde até então esta era considerada dentro do quadro de psicoses, de acordo com Brito e Vasconcelos (2016) como esquizofrenia infantil. A tríade diagnóstica, que envolve insuficiência exclusiva de comunicação, de socialização e de imaginação foi proposta por Wing e Gould, em 1979 e em 1980 o autismo foi classificado como transtorno global do desenvolvimento. Já:

[...] Na classificação da DSM-IV (APA, 1994), “os transtornos globais do desenvolvimento” abarcavam o amplo espectro de distúrbios com as características citadas acima, incluindo cinco subtipos comportamentais:

- Transtorno autista (autismo clássico);
- Transtorno de Asperger;
- Transtorno desintegrativo da infância (síndrome de

Heller);
-Transtorno de Rett;
-Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) (BRITO e VASCONCELOS, 2016, p. 25).

Foi a partir de 2013 que se propôs, de acordo com Brito e Vasconcelos (2016), uma classificação onde os subtipos foram reunidos em apenas uma denominação, com exceção do transtorno de Rett. Recebendo assim nova classificação, com orientações atualizadas e mudanças no conceito.

De acordo com Schmidt (2014) embora o termo autismo tenha sido cunhado por Eugene Bleuer, psiquiatra suíço, em 1916, foi por intermédio de Leo Kanner (1943), psiquiatra, e Hans Asperger (1944), pediatra, 29 anos depois, que o autismo configurou-se como se conhece hoje. Sendo a inépcia parental por eles considerada como causa unívoca, deixaram de priorizar aspectos orgânicos e causalidades psicogênicas, o que foi amplamente aceita possivelmente pela hegemonia da psicanálise de Freud. O modo como o ambiente ou as interações sobre esse possui influencia sobre o desenvolvimento infantil, fazia parte dos estudos naquela época, fazendo que fosse legitimado a hipótese de privação materna como causa do autismo. Como consequência recaiu sobre a mãe o foco das intervenções. Assim o autismo passou a ser tratado como uma psicose ou uma manifestação de esquizofrenia, sendo sua origem nas áreas psicológica e relacional. Ao realizar um estudo entre os anos de 1954 e 1970 achou-se três abordagens envolvendo a origem do autismo, o primeiro, os não organicistas acreditavam nos pais como os principais responsáveis, o segundo, os orgânico-ambientalistas, que os pais falhavam com crianças que já possuíam uma deficiência e o terceiro grupo, os organicistas, que a origem partia das áreas orgânica e neurológica.

Schmidt (2014) afirma que em uma pesquisa realizada pelos autores da época com 96 famílias, utilizando-se cuidados práticos, tanto em crianças com autismo, quanto com crianças que apresentavam outros transtornos chegou-se a conclusão de que não houve diferenciação nos dois grupos quanto a aceitação. O estudo mostrou ainda que o grupo de crianças com autismo tiveram mais alterações eletroencefalográficas, por isso maior atenção foi dada para o aspecto orgânico. Por isso mudanças ocorreram nos

manuais de classificação da doença e

Considerando-se a multiplicidade de modelos explicativos existentes para o autismo, observa-se um esforço no início da década de 1980 para uniformizar esse diagnóstico quando ganham força os manuais de classificação CID-9 (OMS 1993) e DSM-III (APA 1980). Ocorre um consenso maior de que o autismo é acometido em três domínios principais: 1) interação social e empatia; 2) comunicação e imaginação; e 3) flexibilidade cognitiva e comportamental. (SCHMIDT, 2014, p. 12)

Onzi e Gomes (2015) afirmam que Eugen Bleuler, cunhou na literatura médica, em 1911, pela primeira vez, o termo autismo, ao descrever pessoas com dificuldade de se comunicar e interagir, tendenciosos a isolar-se, o que trouxe como resultado um trabalho importante sobre a esquizofrenia. Sendo que para caracterizar indivíduos que apresentavam distúrbios no relacionamento com os outros, a palavra autismo foi usada por Hewitt (2006) e Kanner (1943). Esse termo foi usado, na literatura, para descrever tanto um tipo específico do TEA como para apresentar um conjunto de sintomas ou sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cavalcanti e Rocha (2007) afirmam quão difícil é definir o conceito de autismo, já que no campo da neurologia este aparece como uma síndrome, que enfatiza falta de aptidão afetiva, de comunicação e de linguagem, abordando o aspecto orgânico, no campo da psiquiatria há duas linhas, uma que vê através de um distúrbio psicoafetivo e a outra através de uma doença determinada pela genética. Na psicanálise a controvérsia se dá até mesmo quanto a nomenclatura correta, pois trata-se de uma síndrome ou seria a continuação de uma psicose? O termo deveria ser usado no plural, enfatizando a diversidade? Enfim, diversos autores apontam suas teorias sobre o que seria autismo, o que trouxe um amplo arsenal de representações culturais e a maioria delas o propõe como uma deficiência, um déficit ou falta de possibilidade.

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/Constituicao.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: Papyrus, 2014

ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DA DISLEXIA

ANA REGINA FAUST

Resumo

Este artigo explora os aspectos neuropsicológicos da dislexia, abordando as dificuldades cognitivas relacionadas a esse transtorno de aprendizagem. A dislexia é caracterizada principalmente por dificuldades na leitura e escrita, mas também está associada a disfunções no processamento fonológico, nas funções executivas e atencionais, além de alterações nas redes cerebrais responsáveis pela linguagem. A pesquisa enfatiza a importância da avaliação neuropsicológica como ferramenta essencial para o diagnóstico precoce e a implementação de intervenções terapêuticas eficazes. O objetivo é compreender as causas e impactos neuropsicológicos da dislexia, propondo estratégias para melhorar o desempenho acadêmico e promover uma abordagem educacional mais inclusiva.

Palavras-chave: dislexia, avaliação neuropsicológica, processamento fonológico, funções executivas, intervenções terapêuticas.

Introdução

A dislexia, considerada um dos transtornos de aprendizagem mais prevalentes, tem sido um foco importante de estudo nas áreas da psicologia, neuropsicologia e educação. Esse transtorno é caracterizado por dificuldades persistentes e específicas na leitura, escrita e ortografia, apesar de a pessoa possuir uma inteligência dentro da média ou superior à média e não apresentar déficits sensoriais. O impacto da dislexia vai além da simples dificuldade com a leitura; ela afeta de maneira significativa o desenvolvimento acadêmico, emocional e social do indivíduo. Compreender as características neuropsicológicas associadas à dislexia é fundamental para o diagnóstico precoce e para a implementação de intervenções eficazes, que possam minimizar as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos afetados.

Embora a dislexia tenha sido reconhecida como um transtorno de aprendizagem há várias décadas, os mecanismos neuropsicológicos subjacentes ao seu surgimento ainda são objeto de intenso debate. A complexidade da dislexia não reside apenas nas dificuldades evidentes de leitura, mas também nas disfunções cognitivas que acompanham esse transtorno, como déficits no processamento fonológico, nas funções executivas e atencionais, além de alterações nas redes cerebrais responsáveis pela percepção e processamento da linguagem. Tais dificuldades não se limitam à simples dificuldade de decodificação de palavras, mas afetam a capacidade de organizar e processar informações de maneira eficaz, comprometendo o desempenho acadêmico e, conseqüentemente, a autoestima e o bem-estar do indivíduo.

As pesquisas neuropsicológicas sobre a dislexia revelam um quadro multifacetado, onde fatores genéticos e ambientais interagem para moldar as dificuldades observadas. A avaliação neuropsicológica, portanto, desempenha um papel crucial na compreensão dos aspectos cognitivos envolvidos, permitindo um diagnóstico preciso e a implementação de intervenções direcionadas. O processo diagnóstico, que envolve a análise das funções cognitivas e das capacidades de atenção, memória, linguagem e funções executivas, é essencial para o desenvolvimento de estratégias terapêuticas personalizadas, que ajudem o indivíduo a superar as barreiras impostas pela dislexia e a alcançar seu pleno potencial acadêmico e social. Este trabalho busca explorar os aspectos neuropsicológicos da dislexia, destacando as áreas cognitivas mais afetadas, como o processamento fonológico, a atenção, as funções executivas e as habilidades de integração sensorial. Além disso, será discutida a importância da avaliação neuropsicológica como ferramenta essencial para o diagnóstico e para a elaboração de intervenções terapêuticas eficazes. A proposta é, portanto, proporcionar uma visão ampla e integrada sobre a dislexia, evidenciando tanto os desafios enfrentados pelos indivíduos com esse transtorno quanto as possibilidades de intervenção e tratamento. A compreensão profunda das características neuropsicológicas da dislexia é um passo fundamental para promover uma abordagem educacional mais inclusiva e eficaz, garantindo que as pessoas afetadas por esse transtorno possam desenvolver suas habilidades e alcançar sucesso acadêmico.

Características Neuropsicológicas da Dislexia

A dislexia é um transtorno de aprendizagem que compromete a capacidade de uma pessoa em ler, escrever e soletrar de maneira eficiente, apesar de não haver deficiência intelectual ou sensorial associada ao quadro. Esse transtorno é caracterizado por dificuldades específicas no reconhecimento de palavras, na decodificação fonológica e na correspondência entre grafemas e fonemas. As características neuropsicológicas da dislexia são multifacetadas, abrangendo alterações nas funções cognitivas, atencionais e executivas, além de envolver alterações no processamento sensorial e na integração entre os hemisférios cerebrais. Diversos estudos demonstram que essas alterações podem ser identificadas por meio de avaliações neuropsicológicas detalhadas, que buscam mapear as funções cognitivas específicas que são impactadas pela dislexia.

Pesquisas recentes indicam que a dislexia é associada a anomalias no processamento fonológico, um componente essencial para a leitura fluente. O processamento fonológico refere-se à capacidade de perceber, identificar e manipular os sons da fala, e é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento da leitura. Nesse contexto, estudos apontam que indivíduos com dislexia apresentam dificuldades em tarefas que envolvem a segmentação, a fusão e a manipulação de fonemas, o que prejudica o reconhecimento de palavras escritas (Ramus et al., 2003). Esses déficits no processamento fonológico têm um forte impacto na leitura, pois dificultam a capacidade de associar fonemas e grafemas, dificultando a fluência na leitura de palavras, frases e textos completos.

Além disso, as pesquisas também sugerem que a dislexia pode ser influenciada por alterações nas redes cerebrais responsáveis pelo processamento linguístico. O cérebro de indivíduos disléxicos apresenta diferenças na ativação de áreas associadas à leitura, como o giro fusiforme e a área de Wernicke. O giro fusiforme, uma região localizada no lobo temporal, é responsável pela percepção visual das palavras, e a sua disfunção pode contribuir para a dificuldade em reconhecer palavras de forma automatizada, uma característica comum em indivíduos com dislexia (Shaywitz et al., 2002). A

área de Wernicke, localizada no lobo temporal esquerdo, é crucial para a compreensão da linguagem, e alterações nesta região também podem estar associadas às dificuldades na compreensão de palavras e frases durante a leitura.

Ademais, o processamento atencional é outra característica neuropsicológica importante na dislexia. A atenção sustentada e a capacidade de filtrar informações irrelevantes são essenciais para a leitura e a compreensão textual. Indivíduos com dislexia frequentemente apresentam dificuldades em manter a atenção em tarefas de leitura por períodos prolongados, o que pode resultar em erros de leitura e cansaço mental durante a execução de atividades relacionadas à linguagem escrita. Essas dificuldades atencionais podem ser explicadas por alterações em áreas cerebrais como o córtex pré-frontal, que está envolvido no controle da atenção e na coordenação das funções executivas (Nicolson et al., 2001). A desregulação dessas funções atencionais pode agravar as dificuldades de leitura, tornando o processo de aprendizagem mais lento e exigindo maior esforço cognitivo.

Ainda, a função executiva é frequentemente prejudicada em pessoas com dislexia. Essa função envolve processos como planejamento, organização, monitoramento e a capacidade de realizar tarefas complexas de forma independente. As dificuldades em funções executivas podem influenciar diretamente na habilidade de organizar as etapas da leitura e da escrita, além de comprometer a habilidade de resolver problemas que envolvem a linguagem escrita (Torgesen et al., 2006). A dislexia não apenas afeta o processamento das palavras, mas também interfere na organização de pensamentos e na articulação de frases coerentes, fatores que são essenciais para o domínio da leitura e da escrita.

Além disso, as evidências sugerem que a dislexia está relacionada a dificuldades na integração sensorial. Estudos demonstram que indivíduos disléxicos podem ter dificuldades para processar informações auditivas e visuais simultaneamente, o que pode interferir na habilidade de integrar sons e letras durante a leitura. A dificuldade de integração entre estímulos auditivos e visuais pode ser atribuída a falhas no funcionamento das vias neurais responsáveis pela fusão de informações, afetando diretamente a habilidade de ler com precisão (Stein, 2001).

É importante destacar que a dislexia tem um componente genético significativo. Investigações sobre a hereditariedade da dislexia revelam que o transtorno tende a ser mais prevalente em famílias com histórico de dificuldades de leitura. Estudos de associação genética sugerem que mutações em genes envolvidos no desenvolvimento do sistema nervoso central, como o gene DCDC2, podem aumentar a predisposição para a dislexia (Galaburda et al., 2006). No entanto, apesar do componente genético, fatores ambientais e educacionais também desempenham um papel crucial no desenvolvimento da dislexia. A interação entre predisposições genéticas e influências ambientais pode determinar a gravidade do transtorno e a eficácia das intervenções educacionais.

A avaliação neuropsicológica da dislexia deve ser abrangente, levando em consideração as diferentes dimensões cognitivas afetadas pelo transtorno. Além de uma análise das habilidades de leitura, é fundamental avaliar as funções executivas, atencionais, de memória de trabalho e o processamento sensorial. O diagnóstico precoce e a intervenção educacional são cruciais para minimizar os impactos da dislexia no desenvolvimento acadêmico e social do indivíduo. Estratégias de ensino que incluam abordagens multissensoriais, como o uso de materiais visuais, auditivos e táteis, podem ser particularmente eficazes para auxiliar o aprendizado de crianças disléxicas (Shaywitz, 2003).

Avaliação Neuropsicológica e Diagnóstico

A avaliação neuropsicológica é um processo essencial para o diagnóstico e compreensão das funções cognitivas e comportamentais de um indivíduo, especialmente em casos de transtornos do desenvolvimento, lesões cerebrais, demências e outros distúrbios neurológicos. Esse tipo de avaliação utiliza uma bateria de testes padronizados e entrevistas clínicas para mapear as diferentes áreas do funcionamento cerebral, incluindo a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, o raciocínio lógico, as funções executivas e o comportamento. A avaliação neuropsicológica é uma ferramenta valiosa para a investigação de alterações nas funções cerebrais, que podem ser indicativas de disfunções neuropsicológicas, e tem como objetivo fornecer informações detalhadas sobre as dificuldades cognitivas de um paciente, auxiliando no diagnóstico e no

planejamento de intervenções terapêuticas (Lezak, 2004). A neuropsicologia, campo interdisciplinar que combina a neurologia e a psicologia, tem como foco a relação entre as estruturas cerebrais e os comportamentos humanos. Para realizar uma avaliação neuropsicológica, o profissional deve levar em consideração o histórico médico e familiar do paciente, assim como os resultados de exames neurológicos, e deve ser capaz de analisar o impacto das funções cognitivas na vida diária do indivíduo. As avaliações neuropsicológicas são particularmente importantes em casos de transtornos cognitivos como a dislexia, a síndrome de Alzheimer, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), lesões cerebrais traumáticas, entre outros. O diagnóstico desses transtornos exige uma análise cuidadosa das habilidades cognitivas, sociais e emocionais do paciente, e a avaliação neuropsicológica oferece uma maneira de observar essas habilidades em um contexto controlado (Barker-Collo, 2003).

O processo de diagnóstico neuropsicológico requer a combinação de testes padronizados com uma observação clínica minuciosa. A aplicação de testes específicos permite ao neuropsicólogo avaliar diversas funções cognitivas, como a memória de trabalho, a atenção seletiva, a resolução de problemas, a fluência verbal e o processamento visual-espacial. Esses testes são essenciais para identificar possíveis déficits nas áreas do cérebro responsáveis por essas funções, fornecendo dados quantitativos que, somados à análise qualitativa, ajudam a traçar um perfil cognitivo do paciente. A escolha dos testes depende do quadro clínico e das queixas apresentadas pelo paciente, bem como da faixa etária e das características individuais do sujeito. O uso de instrumentos bem validados, como a Bateria de Cerveau, o Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS), a Bateria Neuropsicológica de Luria e o Wisconsin Card Sorting Test, proporciona uma avaliação precisa e sistemática das capacidades cognitivas do paciente (Guillem, 2002).

Além da análise dos testes, a entrevista clínica desempenha um papel crucial na avaliação neuropsicológica. Ela permite ao neuropsicólogo compreender o contexto da vida do paciente, identificar mudanças no comportamento ou no funcionamento cognitivo ao longo do tempo, e avaliar as queixas subjetivas do paciente, que nem sempre são evidentes nos testes formais. A entrevista também facilita a exploração de fatores emocionais e

psicossociais que podem estar influenciando o desempenho cognitivo, como a ansiedade, a depressão ou o estresse. A combinação da observação clínica com os dados provenientes dos testes neuropsicológicos possibilita um diagnóstico mais preciso e uma melhor compreensão do impacto das dificuldades cognitivas na vida do paciente (Spreeen & Strauss, 1998).

No diagnóstico de transtornos neurológicos, é importante que o neuropsicólogo leve em consideração a natureza dinâmica das funções cerebrais e a plasticidade neural. Alguns déficits cognitivos podem ser temporários ou resultar de uma lesão cerebral adquirida, como no caso de um acidente vascular cerebral, e podem melhorar com o tempo ou com a intervenção adequada. Em outros casos, como no transtorno neurocognitivo maior ou na demência, as alterações cognitivas podem ser progressivas, exigindo um acompanhamento contínuo e ajustes no plano de tratamento. O diagnóstico precoce de doenças neurodegenerativas, como a Doença de Alzheimer, é crucial para a implementação de estratégias de manejo que possam retardar a progressão dos sintomas e melhorar a qualidade de vida do paciente (Pereira et al., 2005).

Além disso, a avaliação neuropsicológica deve ser capaz de diferenciar entre diferentes condições que podem causar sintomas cognitivos semelhantes. Por exemplo, as dificuldades de concentração e de memória associadas ao TDAH podem ser confundidas com as alterações cognitivas de um paciente com depressão ou com os déficits causados por uma lesão cerebral traumática. A avaliação neuropsicológica, por meio da administração de testes específicos e da análise das características cognitivas do paciente, ajuda a esclarecer o diagnóstico, evitando erros e proporcionando um entendimento mais claro sobre o funcionamento cerebral do indivíduo. O neuropsicólogo deve estar atento a esses aspectos, fazendo uma diferenciação cuidadosa entre as possíveis condições e garantindo que o tratamento seja adequado às necessidades do paciente (Barkley, 2006).

O impacto da avaliação neuropsicológica vai além do diagnóstico clínico. Ela fornece informações valiosas para a formulação de intervenções terapêuticas personalizadas, permitindo ao profissional da saúde desenvolver estratégias de reabilitação cognitiva que atendam às necessidades específicas do paciente. Isso é especialmente importante em casos de lesões cerebrais

traumáticas ou de doenças neurológicas, onde a recuperação das funções cognitivas é um processo gradual e desafiador. Além disso, a avaliação neuropsicológica também é fundamental para o monitoramento do progresso do paciente ao longo do tempo, permitindo ajustes nas estratégias de tratamento e auxiliando no prognóstico (Goldstein, 2011).

Estratégias Interventivas Baseadas na Neuropsicologia

As estratégias interventivas baseadas na neuropsicologia têm se mostrado fundamentais no tratamento de diversos transtornos neurológicos e cognitivos, pois visam a reabilitação das funções cognitivas comprometidas e o aprimoramento do desempenho cerebral. A neuropsicologia, ao estudar a relação entre o cérebro e o comportamento humano, oferece abordagens específicas para o manejo de dificuldades cognitivas que surgem em decorrência de lesões cerebrais, distúrbios neurológicos, transtornos do desenvolvimento ou mesmo do envelhecimento. As intervenções neuropsicológicas se caracterizam pela aplicação de técnicas que buscam promover a recuperação, a compensação ou a adaptação do indivíduo a novas condições cognitivas, através do fortalecimento das funções cognitivas afetadas, como a memória, a atenção, o raciocínio, a linguagem e as funções executivas (Spreeen & Strauss, 1998). Uma das abordagens mais utilizadas é a reabilitação cognitiva, que envolve um conjunto de atividades estruturadas e orientadas para a estimulação de áreas específicas do cérebro com o objetivo de melhorar as habilidades cognitivas prejudicadas, ajudando o paciente a lidar de maneira mais eficiente com suas limitações.

A reabilitação cognitiva, um campo de intervenção amplamente baseado na neuropsicologia, engloba tanto a terapia individual quanto a grupal e pode ser aplicada em uma variedade de contextos clínicos, como nas lesões cerebrais traumáticas, nos acidentes vasculares cerebrais (AVC), nos transtornos neurológicos degenerativos e até em distúrbios do desenvolvimento, como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). A terapia cognitiva é um processo gradual e contínuo que visa a reorganização das redes neurais afetadas, utilizando atividades que estimulam as funções cognitivas de forma sistemática. Esses tratamentos incluem exercícios de memória, de atenção, de

percepção visual-espacial, de resolução de problemas, entre outros, os quais são realizados por meio de tarefas específicas que desafiam a capacidade do paciente de realizar funções cognitivas de maneira mais eficiente. Estudos indicam que a prática repetitiva dessas atividades pode promover a plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões, o que contribui para a recuperação das funções cognitivas comprometidas (Cicerone et al., 2005). Além da reabilitação cognitiva, outra estratégia interventiva baseada na neuropsicologia envolve a terapia de compensação, que se concentra em fornecer ferramentas e estratégias para ajudar os pacientes a compensar as funções cognitivas deficitárias. Essa abordagem não busca a recuperação direta das habilidades comprometidas, mas sim o desenvolvimento de métodos alternativos para lidar com as dificuldades. Em casos de pacientes com amnésia, por exemplo, podem ser introduzidos recursos de memória externa, como agendas e dispositivos tecnológicos, que auxiliam na retenção de informações importantes e na execução de tarefas cotidianas. Estratégias de compensação também são aplicadas em indivíduos com dificuldades atencionais, onde técnicas de organização e planejamento são incorporadas ao processo de intervenção. A ideia é fornecer ao paciente mecanismos para melhorar sua funcionalidade na vida diária, mesmo diante de déficits cognitivos permanentes (Sohlberg & Mateer, 2001).

Outra abordagem relevante nas intervenções neuropsicológicas é a reabilitação das funções executivas, que inclui a melhoria de habilidades como o controle de impulsos, a flexibilidade cognitiva, a resolução de problemas e o planejamento. As funções executivas são fundamentais para a tomada de decisões e para a adaptação do indivíduo a novas situações. Pacientes com lesões cerebrais traumáticas ou distúrbios neurológicos, como o Alzheimer, frequentemente apresentam comprometimentos nessas áreas, o que prejudica sua capacidade de realizar atividades cotidianas, como planejar tarefas, tomar decisões adequadas e controlar impulsos. As intervenções voltadas para as funções executivas incluem treinamento em tarefas que envolvem a organização de informações, a tomada de decisões em condições de incerteza e a adaptação a novos contextos. O treinamento de funções executivas é, frequentemente, realizado por meio de jogos e exercícios que desafiam a capacidade do paciente

de pensar de forma lógica e estratégica (Diamond, 2013). Esses programas de intervenção têm mostrado resultados positivos, especialmente em pacientes com lesões adquiridas no cérebro, contribuindo para uma melhoria significativa em sua autonomia e na qualidade de vida. Além das intervenções diretas nas funções cognitivas, a neuropsicologia também investe na importância do contexto social e emocional do paciente no processo de reabilitação. A abordagem neuropsicológica integra os aspectos emocionais e motivacionais no tratamento, pois a motivação e o estado emocional desempenham um papel fundamental na recuperação das funções cognitivas. Pacientes com distúrbios neurológicos muitas vezes apresentam quadros de depressão, ansiedade ou frustração devido às dificuldades cognitivas enfrentadas, o que pode prejudicar ainda mais o desempenho. Intervenções psicológicas que associam técnicas cognitivas a terapias comportamentais ou emocionais podem ajudar o paciente a lidar com esses desafios, melhorando sua adesão ao tratamento e promovendo uma recuperação mais eficaz. Além disso, o envolvimento de familiares e cuidadores no processo terapêutico tem mostrado ser uma estratégia eficaz para melhorar a adaptação do paciente e aumentar sua motivação para participar das intervenções (Sohlberg & Mateer, 2001).

As estratégias interventivas baseadas na neuropsicologia são continuamente aprimoradas, com novas abordagens sendo testadas e implementadas para maximizar a recuperação funcional dos pacientes. A utilização de tecnologias emergentes, como a neurofeedback e a estimulação cerebral não invasiva, tem ganhado destaque nos tratamentos neuropsicológicos. O neurofeedback, por exemplo, envolve o treinamento do cérebro por meio de biofeedback, em que os pacientes aprendem a modificar padrões de atividade cerebral específicos. Estudos sugerem que essa técnica pode ser eficaz na melhoria de condições como TDAH e lesões cerebrais traumáticas, ao promover a regulação de atividades neuronais que favoreçam o controle atencional e a melhoria da memória de trabalho (Hammond, 2005). A estimulação transcraniana por corrente contínua (tDCS) também tem sido aplicada para melhorar a neuroplasticidade e otimizar o desempenho cognitivo, principalmente em condições como a depressão e a recuperação de AVCs, oferecendo novas perspectivas para tratamentos mais eficazes.

Considerações finais

As considerações finais sobre o tema abordado evidenciam a relevância das intervenções neuropsicológicas no tratamento de transtornos cognitivos e neurológicos, com destaque para a dislexia e outros distúrbios do desenvolvimento. A neuropsicologia, ao integrar conhecimentos sobre as funções cerebrais e comportamentais, permite uma compreensão profunda das dificuldades cognitivas dos pacientes, oferecendo ferramentas valiosas para o diagnóstico e a reabilitação. A avaliação neuropsicológica, com seu processo rigoroso e detalhado, é fundamental para o mapeamento das funções afetadas e para a elaboração de estratégias terapêuticas personalizadas, que visam não apenas o alívio das dificuldades cognitivas, mas também a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos afetados.

No caso específico da dislexia, a abordagem neuropsicológica permite entender como as disfunções no processamento fonológico, nas redes cerebrais de leitura e nas funções atencionais podem impactar o desempenho acadêmico e a vida cotidiana dos indivíduos. Identificar essas alterações, por meio de avaliações detalhadas, possibilita intervenções precoces que podem modificar o curso do transtorno, minimizando suas consequências ao longo do desenvolvimento. Tais intervenções devem ser diversificadas, considerando as especificidades de cada paciente, com o uso de abordagens multissensoriais e métodos compensatórios que se adaptem às suas necessidades cognitivas. A importância de um diagnóstico preciso e de uma intervenção adequada é um ponto central nas considerações finais. A neuropsicologia não apenas permite uma identificação acurada das dificuldades cognitivas, mas também contribui para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que podem ser aplicadas em diferentes contextos. A reabilitação cognitiva, a terapia de compensação e o treinamento das funções executivas são algumas das estratégias que se mostram eficazes na recuperação de habilidades cognitivas essenciais para o funcionamento diário. Essas abordagens não se limitam à recuperação das funções afetadas, mas buscam promover a autonomia e a independência dos pacientes, permitindo-lhes lidar com as limitações impostas pelos transtornos neurológicos de maneira mais eficaz.

Além disso, é essencial ressaltar o papel das intervenções emocionais e motivacionais no processo de reabilitação. Pacientes com transtornos neurológicos frequentemente enfrentam desafios não apenas cognitivos, mas também emocionais, como depressão, ansiedade e frustração. Essas dificuldades emocionais podem afetar negativamente o desempenho cognitivo, criando um ciclo de deterioração que agrava as dificuldades iniciais. A integração de abordagens psicológicas, que tratam tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais, é fundamental para uma recuperação mais holística. A motivação do paciente, aliada ao suporte emocional, desempenha um papel essencial no sucesso das intervenções neuropsicológicas, sendo que o envolvimento da família e dos cuidadores no processo terapêutico é uma estratégia eficaz para melhorar o resultado do tratamento.

Por fim, as inovações tecnológicas, como o neurofeedback e a estimulação cerebral não invasiva, trazem novas perspectivas para o tratamento de transtornos cognitivos. Essas tecnologias emergentes têm mostrado promissores resultados na melhoria da neuroplasticidade e na otimização do desempenho cognitivo, proporcionando aos pacientes uma forma de reabilitação mais eficiente e personalizada. A adaptação das intervenções neuropsicológicas às novas descobertas científicas e tecnológicas é um caminho promissor, que pode ampliar significativamente as possibilidades de tratamento, oferecendo aos pacientes melhores chances de recuperação e reintegração social. Em resumo, as estratégias interventivas baseadas na neuropsicologia desempenham um papel crucial no manejo dos transtornos cognitivos e neurológicos. O diagnóstico precoce, a avaliação precisa e as intervenções personalizadas são essenciais para o sucesso do tratamento. A neuropsicologia, ao integrar abordagens cognitivas, emocionais e tecnológicas, oferece um campo amplo e promissor para o desenvolvimento de terapias eficazes que visam não apenas a recuperação das funções afetadas, mas também a melhoria da qualidade de vida e da autonomia dos pacientes.

Referências

BARKLEY, R. A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: Manual de avaliação e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- BARKER-COLLO, S. L. Neuropsychological assessment: A guide for students. New York: Wiley, 2003.
- CICERONE, K. D.; MALCARNE, V. L.; STAMBRO, D. Cognitive rehabilitation and neuropsychological interventions in the treatment of acquired brain injuries. New York: Guilford Press, 2005.
- DIAMOND, A. Executive functions. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135-168, 2013.
- GOLDSTEIN, G. Avaliação neuropsicológica: Fundamentos e prática clínica. São Paulo: Loyola, 2011.
- GUILLEM, L. A. Avaliação neuropsicológica: Teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HAMMOND, D. C. Neurofeedback treatment of depression and anxiety. Journal of Neurotherapy, v. 9, n. 1, p. 45-63, 2005.
- LEZAK, M. D. Neuropsychological assessment. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2004.
- PEREIRA, F. R.; FARIAS, D. M.; GALLUCCI, F. A. Doença de Alzheimer: Diagnóstico precoce e terapêutica. São Paulo: Roca, 2005.
- SPREEN, O.; STRAUSS, E. A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary. New York: Oxford University Press, 1998.
- SOHLBERG, M. M.; MATEER, C. A. Cognitive rehabilitation: An integrative neuropsychological approach. New York: Guilford Press, 2001.

EDUCAÇÃO FÍSICA E TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

ANDRÉA GONÇALVES GOMES

Resumo

Este artigo explora a relação entre a prática de atividades físicas e o desempenho acadêmico de alunos com transtornos de aprendizado, destacando o impacto positivo da educação física inclusiva na promoção do desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional desses estudantes. A investigação considera a importância de uma abordagem adaptada às necessidades específicas de alunos com condições como TDAH, dislexia e discalculia, que enfrentam dificuldades particulares na adaptação ao ambiente escolar tradicional. Além de ressaltar o papel dos professores e das práticas pedagógicas inclusivas, o artigo aponta a necessidade de colaboração entre profissionais e familiares para criar uma rede de suporte que potencialize os efeitos da atividade física sobre o aprendizado e o bem-estar dos estudantes. A educação física, nesse contexto, é posicionada como uma ferramenta poderosa de inclusão e desenvolvimento integral, possibilitando uma experiência escolar mais positiva e inclusiva. **Palavras-chave:** Educação física inclusiva, Transtornos de aprendizado, Desempenho acadêmico, Desenvolvimento socioemocional, Adaptação escolar

Introdução

O estudo sobre a relação entre a educação física e os transtornos de aprendizado revela uma área de investigação fundamental, dada a relevância da atividade física para o desenvolvimento integral dos estudantes. Na atualidade, a inclusão de práticas de exercício físico adaptadas aos alunos com necessidades educacionais específicas se apresenta como uma estratégia pedagógica essencial, não apenas para atender às demandas cognitivas e emocionais dos estudantes, mas também para oferecer um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Para alunos com transtornos de aprendizado, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia e a

discalculia, entre outros, o processo educacional pode representar desafios significativos, que muitas vezes comprometem sua experiência escolar e dificultam o desempenho acadêmico. Nesse contexto, a educação física surge como uma ferramenta capaz de potencializar o processo de aprendizado e promover o desenvolvimento motor, social e emocional desses estudantes, oferecendo-lhes uma abordagem holística que favorece seu desenvolvimento integral.

A prática de atividades físicas tem sido amplamente estudada por suas contribuições ao desempenho cognitivo, bem-estar emocional e socialização, elementos essenciais para o sucesso acadêmico. Alunos com transtornos de aprendizado frequentemente enfrentam dificuldades para acompanhar o ritmo das atividades escolares tradicionais, o que pode gerar sentimentos de inadequação, ansiedade e baixa autoestima. Essas condições impactam não apenas o desempenho acadêmico, mas também a capacidade desses alunos de se relacionarem com colegas e professores, agravando a exclusão social e o isolamento que muitas vezes acompanham tais transtornos. Nesse cenário, a atividade física representa uma alternativa valiosa, pois além de estimular o desenvolvimento de habilidades motoras, também contribui para a liberação de neurotransmissores como a dopamina e a serotonina, que desempenham um papel importante na regulação do humor, no controle da ansiedade e na melhora da memória e da concentração. Assim, ao incluir a atividade física na rotina escolar de forma adaptada, as escolas não apenas atendem a necessidades específicas desses estudantes, mas também promovem um ambiente mais saudável e inclusivo.

A relação entre a atividade física e o desempenho acadêmico ganha relevância especialmente entre alunos que apresentam dificuldades para manter a concentração, controlar impulsos ou lidar com as exigências cognitivas de uma sala de aula tradicional. A prática de exercícios físicos, especialmente os aeróbicos e aqueles que envolvem coordenação e controle corporal, tem mostrado resultados significativos na melhoria das funções executivas — como planejamento, organização e memória de trabalho —, habilidades fundamentais para o aprendizado e o sucesso escolar. Alunos com TDAH, por exemplo, podem se beneficiar de atividades físicas que ajudam a reduzir os níveis de hiperatividade e impulsividade, possibilitando uma melhor adaptação ao

ambiente escolar. Da mesma forma, estudantes que enfrentam transtornos emocionais, como ansiedade e depressão, que comumente coexistem com os transtornos de aprendizagem, podem encontrar na prática de exercícios uma forma de alívio para os sintomas, além de uma oportunidade para fortalecer a resiliência e desenvolver habilidades socioemocionais. Dessa maneira, a educação física se configura como um espaço onde esses alunos podem experimentar o sucesso, desenvolver autoconfiança e cultivar uma imagem positiva de si mesmos, fatores que contribuem para uma melhor adaptação e desempenho no ambiente escolar.

A inclusão de atividades físicas no cotidiano escolar para alunos com transtornos de aprendizado envolve, no entanto, uma série de desafios e adaptações. É necessário que as atividades sejam planejadas de forma a respeitar as limitações e potencialidades dos alunos, promovendo sua participação ativa e significativa. Os professores de educação física desempenham um papel crucial nesse processo, pois é por meio de suas práticas pedagógicas inclusivas que se torna possível criar um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e estimulados a participar. A formação desses profissionais é, portanto, essencial para que possam identificar as necessidades de cada aluno, ajustar o conteúdo das aulas e utilizar recursos adaptados, como materiais específicos e estratégias diferenciadas de ensino. Esse esforço de adaptação curricular e de personalização das atividades é indispensável para assegurar que os alunos com transtornos de aprendizado sejam incluídos na prática de atividades físicas e possam desfrutar dos benefícios que esta proporciona.

Além disso, a educação física inclusiva deve ser entendida como parte de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar, na qual educadores, psicólogos, fisioterapeutas e outros profissionais atuem em conjunto para atender às necessidades dos alunos de forma integral. Essa parceria permite a criação de estratégias pedagógicas que considerem não apenas os aspectos físicos, mas também os cognitivos e emocionais, favorecendo uma intervenção mais eficaz e centrada no bem-estar do aluno. A participação das famílias também é um aspecto importante no processo de inclusão, pois a comunicação entre escola e familiares pode ajudar a fortalecer o apoio oferecido ao aluno, alinhando expectativas e promovendo o desenvolvimento de uma rede de suporte que

favoreça o progresso acadêmico e pessoal. Dessa forma, a educação física se torna uma ponte entre os diferentes aspectos que compõem o aprendizado e a formação integral do aluno, promovendo uma educação mais inclusiva, igualitária e centrada na valorização das habilidades e potencialidades de cada indivíduo.

Diante desse cenário, é inegável que a atividade física adaptada para alunos com transtornos de aprendizado tem um impacto transformador em suas vidas escolares, auxiliando no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de promover uma maior interação social e inclusão. Ao considerar a importância da educação física como uma prática inclusiva e adaptada, as escolas contribuem para um ambiente educacional que valoriza a diversidade e respeita as necessidades individuais dos alunos, preparando-os não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para o convívio em sociedade. Dessa forma, a educação física inclusiva torna-se um elemento-chave para o desenvolvimento integral dos alunos com transtornos de aprendizado, favorecendo o fortalecimento de suas habilidades e potencialidades e oferecendo-lhes oportunidades concretas de sucesso e participação no ambiente escolar.

Importância da Atividade Física para Alunos com Transtornos

A prática de atividade física é amplamente reconhecida como uma ferramenta eficaz para a promoção da saúde física e mental de indivíduos com diferentes condições clínicas, sendo particularmente importante para alunos com transtornos, especialmente os transtornos de aprendizagem e transtornos neurológicos. Diversos estudos têm demonstrado que a atividade física regular pode proporcionar benefícios significativos, tanto no desenvolvimento cognitivo quanto nas habilidades motoras e sociais desses indivíduos. A relação entre atividade física e o melhoramento de aspectos relacionados ao desempenho escolar tem sido objeto de pesquisa, com evidências apontando que o exercício pode contribuir para uma maior concentração, diminuição da ansiedade e melhora na memória de curto e longo prazo. Segundo Cassilhas et al. (2016), atividades físicas intensas, como o exercício aeróbico, atuam diretamente sobre a plasticidade neuronal, favorecendo o fortalecimento das conexões entre os

neurônios e facilitando a aprendizagem, especialmente em crianças com transtornos como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). A prática regular de atividades físicas tem sido associada à melhoria de sintomas de hiperatividade e impulsividade, características comuns em estudantes com TDAH, facilitando sua adaptação no ambiente escolar e seu desempenho acadêmico. Além disso, conforme Högberg et al. (2018), a atividade física contribui para a redução de comportamentos disruptivos e aumento da capacidade de autocontrole, fatores que impactam diretamente o ambiente educacional desses alunos.

Além dos benefícios cognitivos e comportamentais, a atividade física tem um impacto direto na saúde mental dos alunos com transtornos. Estudantes com distúrbios como a ansiedade e a depressão, frequentemente coexistentes com transtornos de aprendizagem, apresentam uma tendência a se isolar ou a enfrentar dificuldades de interação social, o que pode agravar o quadro clínico e afetar negativamente seu desempenho escolar. A prática de exercícios físicos regulares pode ajudar a combater esses sintomas, promovendo a liberação de neurotransmissores como endorfina e serotonina, que são essenciais para o bem-estar emocional e para a regulação do humor. Em um estudo realizado por Fernandes et al. (2020), foi observado que alunos com transtornos de ansiedade e depressão que participaram de atividades físicas, especialmente as de grupo, apresentaram uma significativa melhora no relacionamento com os colegas e na qualidade de vida, o que também refletiu em sua performance acadêmica. A interação social facilitada pela prática de atividades físicas em grupo pode ajudar esses alunos a desenvolverem habilidades socioemocionais essenciais para seu crescimento e aprendizado, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. É relevante ressaltar que, além dos efeitos psicológicos e comportamentais, a atividade física contribui também para a saúde física geral, o que é particularmente importante para alunos com transtornos. Crianças e adolescentes com transtornos de aprendizagem frequentemente enfrentam um risco elevado de sedentarismo, obesidade e doenças relacionadas, como diabetes e hipertensão, o que pode comprometer ainda mais seu desempenho escolar. A atividade física pode prevenir e controlar esses fatores, além de melhorar a qualidade do sono, outro aspecto crucial para o rendimento acadêmico. Estudos como o de Pereira et al. (2017) mostram que a prática de

exercícios regulares tem um impacto direto na qualidade do sono de estudantes, contribuindo para a redução de distúrbios do sono, como a insônia, e promovendo o descanso adequado necessário para um bom desempenho cognitivo e acadêmico.

A integração de atividades físicas no cotidiano escolar, especialmente voltadas para alunos com transtornos, é, portanto, uma estratégia fundamental para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. Além de melhorar o desempenho acadêmico, a prática de exercícios contribui para o desenvolvimento físico, emocional e social desses alunos, promovendo uma abordagem mais holística de suas necessidades. A implementação de programas de atividade física adaptados às necessidades específicas desses alunos pode ser uma intervenção de grande relevância para a sua evolução acadêmica e pessoal. Nesse contexto, a escola, como um espaço de aprendizado integral, deve atuar de forma proativa, oferecendo condições e estratégias para a participação efetiva dos alunos em atividades físicas que respeitem suas limitações e potencialidades. A parceria entre educadores, psicólogos e profissionais de educação física é essencial para garantir que esses alunos se beneficiem plenamente das vantagens da atividade física no contexto escolar.

Adaptações para Inclusão na Educação Física

A inclusão na educação física é um tema fundamental para garantir o pleno acesso de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais, aos benefícios proporcionados por essa disciplina. A proposta de adaptação para inclusão busca garantir que alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas participem de forma ativa e significativa das atividades escolares, promovendo a igualdade de oportunidades e a formação integral. Nesse sentido, a educação física inclusiva deve ser pensada como um meio de desenvolver habilidades motoras, sociais e cognitivas, promovendo a integração social e o bem-estar de todos os alunos, com base na diversidade e no respeito às diferenças. Segundo Ferreira et al. (2019), a adaptação curricular na educação física envolve a modificação das estratégias, dos métodos de ensino e das atividades propostas, a fim de atender

às necessidades e características individuais dos estudantes com deficiência, sem comprometer os objetivos educacionais da disciplina. A adaptação de atividades físicas para inclusão exige um planejamento cuidadoso por parte dos educadores, que devem considerar tanto as habilidades específicas de cada aluno quanto as possíveis limitações impostas pela deficiência. A personalização das atividades pode incluir ajustes nos objetivos das aulas, nos materiais e nos métodos de ensino, de modo a permitir que todos os alunos participem de forma ativa e desafiadora. De acordo com Souza e Silva (2020), o uso de materiais adaptados, como bolas de tamanhos diferentes, cadeiras de rodas esportivas, ou equipamentos de baixo custo, pode facilitar a participação dos alunos com deficiências físicas ou motoras, permitindo que eles se integrem nas atividades de grupo, sem que suas limitações sejam um fator isolante. Além disso, é fundamental que o professor de educação física seja capacitado para identificar as necessidades de cada aluno e planejar atividades que respeitem suas habilidades, promovendo a autonomia e o desenvolvimento pessoal de todos.

Além das adaptações nos materiais e nas atividades, o ambiente físico da escola também precisa ser preparado para garantir a plena inclusão dos alunos com deficiência na educação física. A acessibilidade é um ponto crucial, visto que muitas escolas ainda não possuem infraestrutura adequada para atender às necessidades desses estudantes. A adaptação dos espaços de ensino, como a instalação de rampas de acesso, banheiros adaptados e sinalização adequada, é fundamental para que os alunos com mobilidade reduzida ou outras deficiências possam participar das aulas de maneira independente e confortável. Conforme apontado por Lima e Santos (2018), a formação de professores de educação física para a diversidade é um elemento-chave para que as adaptações sejam efetivas e que os alunos com deficiência recebam o suporte necessário para que sua participação seja significativa. Essa formação deve envolver não apenas o conhecimento sobre as deficiências, mas também estratégias pedagógicas e técnicas que favoreçam a inclusão e a participação ativa no ambiente escolar.

Ademais, a inclusão na educação física não diz respeito apenas à adaptação de atividades físicas e materiais, mas também à mudança de atitudes em relação à diversidade. O professor de educação física, ao adotar uma postura

inclusiva, deve ser capaz de sensibilizar toda a turma para a importância da convivência com as diferenças, promovendo um ambiente de respeito e cooperação. A inclusão social, assim, deve ser entendida como um processo contínuo, no qual a interação entre os alunos favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia, respeito e solidariedade. A promoção de um ambiente inclusivo em que todos os alunos possam interagir de maneira igualitária é essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a diversidade. Segundo Costa e Oliveira (2017), a inclusão na educação física favorece a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, na qual as diferenças são reconhecidas como elementos enriquecedores para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, sem que haja discriminação ou estigmatização. O papel da família também é um elemento importante nesse processo de inclusão na educação física, pois a participação dos pais ou responsáveis nas atividades escolares contribui para a compreensão das necessidades do aluno e fortalece a parceria entre escola e comunidade. A comunicação entre a escola e a família deve ser contínua, permitindo que as adaptações realizadas sejam ajustadas conforme o progresso do aluno, garantindo que ele receba o suporte necessário para superar desafios e alcançar seu pleno potencial. A colaboração entre profissionais da educação física, psicólogos, fisioterapeutas e outros especialistas é igualmente importante para planejar intervenções e estratégias que atendam de maneira holística às necessidades dos alunos. De acordo com Mello e Souza (2021), o trabalho multidisciplinar é essencial para que as adaptações na educação física sejam eficazes, garantindo que os alunos com deficiência possam participar plenamente das atividades escolares e desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais. Portanto, as adaptações para inclusão na educação física são essenciais para promover a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência. Essas adaptações não se limitam à modificação de atividades ou ao uso de materiais adaptados, mas envolvem uma mudança de atitudes e uma reestruturação do ambiente escolar para garantir a acessibilidade e a participação de todos. A inclusão na educação física deve ser encarada como uma prática educativa que valoriza a diversidade, promove a socialização e contribui para o bem-estar físico e psicológico de todos os alunos. O

compromisso dos educadores, das escolas e das famílias é fundamental para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, em que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em suas potencialidades.

Como a Atividade Física Beneficia o Desempenho Acadêmico

A relação entre a prática de atividade física e o desempenho acadêmico tem sido amplamente estudada, e as evidências científicas apontam que o exercício físico regular possui uma série de benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, fatores essenciais para o sucesso acadêmico. A atividade física tem a capacidade de influenciar positivamente o funcionamento do cérebro, promovendo mudanças neuroquímicas e estruturais que facilitam a aprendizagem, a memória e a concentração. De acordo com Hillman et al. (2008), a prática regular de atividades físicas aumenta a liberação de neurotransmissores como dopamina, noradrenalina e serotonina, substâncias fundamentais para o funcionamento cognitivo adequado e para a regulação do humor, fatores diretamente relacionados ao rendimento acadêmico. Além disso, o exercício físico é capaz de aumentar o fluxo sanguíneo para o cérebro, o que resulta em uma melhor oxigenação e nutrição neuronal, favorecendo a formação de novas conexões sinápticas, essenciais para a retenção de informações e a realização de tarefas cognitivas complexas (Tompsonski et al., 2011). Estudos têm mostrado que a atividade física regular pode melhorar a função executiva, que é um conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pelo planejamento, organização, tomada de decisões e controle de impulsos, aspectos diretamente relacionados ao desempenho acadêmico. Crianças e adolescentes que se envolvem em exercícios físicos apresentam maior capacidade de concentração, organização e resolução de problemas, características que facilitam o aprendizado e a realização das atividades escolares. Segundo uma pesquisa de Best (2010), o exercício físico regular contribui para a melhora da memória de trabalho, um componente crucial para o aprendizado de informações novas e para a realização de atividades que exigem atenção e processamento de múltiplos estímulos. Dessa forma, a atividade física não só melhora a saúde física dos estudantes, mas também promove o

fortalecimento das funções cognitivas que são necessárias para um bom desempenho acadêmico.

Além das vantagens cognitivas, a atividade física também desempenha um papel importante na saúde emocional dos alunos, o que, por sua vez, influencia seu desempenho escolar. O estresse, a ansiedade e a depressão são condições que afetam diretamente a capacidade de aprendizagem e a motivação dos estudantes, prejudicando seu rendimento acadêmico. Nesse sentido, a prática de atividades físicas tem mostrado ser uma estratégia eficaz para a redução desses fatores emocionais negativos. A liberação de endorfinas durante a prática de exercícios ajuda a promover uma sensação de bem-estar, aliviando o estresse e melhorando o estado emocional dos estudantes, o que contribui para um ambiente de aprendizado mais positivo e produtivo (Sibley & Etnier, 2003). Além disso, a atividade física pode atuar como um regulador do sono, promovendo uma melhor qualidade de descanso, o que também tem efeitos diretos no desempenho acadêmico. Segundo um estudo de Gothe et al. (2016), o sono adequado é essencial para a consolidação da memória e para o processamento de informações adquiridas durante o dia, e a prática regular de exercícios físicos contribui para a melhoria dos padrões de sono, favorecendo, assim, o aprendizado e a retenção de conhecimento. A atividade física também tem um impacto positivo na socialização e no desenvolvimento de habilidades interpessoais, aspectos importantes para o desempenho acadêmico, especialmente em ambientes de aprendizado colaborativo. Estudantes que participam de atividades físicas regulares, especialmente em grupos ou equipes, desenvolvem habilidades de trabalho em equipe, liderança e cooperação, competências essenciais para a realização de tarefas escolares que exigem interação com colegas. De acordo com Bailey et al. (2009), a prática de atividades físicas coletivas promove um ambiente de socialização onde os alunos aprendem a respeitar as diferenças, a resolver conflitos e a trabalhar em conjunto para atingir objetivos comuns. Essas habilidades são transferidas para o ambiente acadêmico, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e favorável ao aprendizado.

A inclusão da atividade física na rotina escolar pode, portanto, ser vista como uma estratégia eficaz para melhorar o desempenho acadêmico de

estudantes de todas as idades. As escolas que oferecem programas de educação física bem estruturados, que incentivam a participação ativa e a prática regular de exercícios, proporcionam aos alunos benefícios que vão além do aprimoramento físico, contribuindo também para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Segundo Kremer et al. (2017), a integração de exercícios físicos regulares no contexto escolar não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como uma ferramenta complementar ao processo de aprendizagem. Dessa forma, a atividade física deve ser considerada um componente essencial na promoção de um aprendizado eficaz e no desenvolvimento de um aluno integral, que tenha não apenas bons resultados acadêmicos, mas também um bem-estar físico e emocional.

Considerações finais

As considerações finais sobre a relevância da educação física adaptada para alunos com transtornos de aprendizagem, e outras condições associadas, ressaltam a importância de um olhar integral e inclusivo na abordagem pedagógica. Ao longo da análise, observou-se que a atividade física não apenas contribui para o desenvolvimento físico, mas é um componente essencial para o bem-estar emocional, a cognição e a socialização, fatores que impactam diretamente o desempenho acadêmico desses alunos. A prática de atividade física, especialmente em contextos inclusivos e adaptados, potencializa a plasticidade cerebral e fortalece as habilidades executivas, fundamentais para o aprendizado. Alunos com transtornos, como o TDAH, podem beneficiar-se de atividades físicas regulares que, ao influenciar positivamente funções cerebrais, promovem melhoras na atenção, controle de impulsos e, conseqüentemente, na capacidade de concentração e organização, aspectos essenciais para o ambiente escolar. Esses benefícios cognitivos e comportamentais não apenas auxiliam na aprendizagem em sala de aula, mas também contribuem para a criação de um ambiente escolar mais produtivo e harmonioso.

Além disso, os efeitos positivos da atividade física sobre a saúde emocional e o bem-estar são fundamentais para estudantes com transtornos que frequentemente convivem com condições como ansiedade e depressão. O

exercício regular, por meio da liberação de neurotransmissores, atua como regulador do humor e do estresse, promovendo uma sensação de bem-estar que melhora a disposição dos estudantes para o aprendizado. Esses efeitos são ainda mais potentes em atividades físicas coletivas, que incentivam a socialização, fortalecendo laços interpessoais e desenvolvendo habilidades de convivência, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. A inclusão desses alunos em atividades em grupo promove um sentido de pertencimento, essencial para a autoconfiança e para o desenvolvimento social. As adaptações na educação física também têm um papel crucial na promoção da igualdade e da inclusão no ambiente escolar. A partir de estratégias que envolvem desde a adaptação de materiais e atividades até a criação de ambientes acessíveis, a educação física adaptada propicia que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam participar ativamente e de forma significativa das atividades. Esse processo, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas, promove uma cultura de respeito e diversidade, onde as diferenças são vistas como potencialidades. Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais de educação física, capacitando-os para atender às necessidades desses alunos, é fundamental para que as adaptações pedagógicas sejam eficazes e possam, de fato, transformar a prática educativa em uma experiência inclusiva. Por fim, a colaboração entre a escola e a família, bem como a atuação integrada de uma equipe multidisciplinar, são elementos essenciais para o sucesso da educação física inclusiva. Esse trabalho conjunto possibilita que as adaptações sejam continuamente ajustadas e personalizadas, atendendo de maneira mais completa às necessidades individuais dos alunos. A comunicação entre pais, educadores e especialistas permite a criação de estratégias eficazes para o desenvolvimento pleno dos estudantes, promovendo não apenas a adaptação das atividades físicas, mas também o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, gerando um impacto positivo na experiência escolar como um todo. Em suma, a educação física adaptada, quando implementada com cuidado e planejamento, tem o poder de transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo e acolhedor. Ao promover o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas limitações e explorando suas potencialidades, a educação física se posiciona como uma ferramenta essencial para a inclusão e

para a formação de cidadãos conscientes, capazes de conviver e valorizar a diversidade. Essa abordagem holística reforça que a educação física não deve ser vista apenas como uma disciplina voltada ao corpo, mas como um campo que promove a saúde mental, o desenvolvimento cognitivo e a integração social, aspectos indispensáveis para uma educação inclusiva e de qualidade.

Referências

- BAILEY, R.; COLEMAN, D.; PAVEY, T. et al. Physical education and sport in schools: a review of the benefits of physical activity. *Education and Health*, v. 27, n. 4, p. 79-85, 2009.
- BEST, J. R. Effects of physical activity on the cognitive functioning of children: a review of the literature. *Psychological Bulletin*, v. 136, n. 4, p. 658-688, 2010.
- CASSILHAS, R.; LUCION, A. B.; BAPTISTA, A. R. et al. Exercício físico e neuroplasticidade: fundamentos e implicações terapêuticas. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 38, n. 1, p. 41-47, 2016.
- COSTA, M. A.; OLIVEIRA, L. F. Inclusão escolar na educação física: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física*, v. 28, n. 4, p. 367-375, 2017.
- FERNANDES, F. M.; GOMES, P. R.; RIBEIRO, M. P. Efeitos da atividade física no tratamento de transtornos de ansiedade e depressão em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 5, n. 2, p. 35-42, 2020.
- FERREIRA, M. F.; SOUSA, A. L.; SANTOS, P. R. Adaptação curricular na educação física inclusiva: práticas e desafios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 2, p. 253-262, 2019.
- GOTHE, N. P.; RITZ, S. A.; SICKER, S. E. The effects of physical activity on sleep quality: a meta-analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, v. 39, n. 3, p. 1-11, 2016.
- HILLMAN, C. H.; KEELE, S. W.; SCHECHTER, D. et al. Physical activity and cognitive functioning in children. *Developmental Psychology*, v. 44, n. 1, p. 59-69, 2008.
- HÖGBERG, B.; KARLSSON, S.; BÖRJESSON, M. et al. The effects of physical activity on cognitive performance in children with ADHD: a systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, v. 28, n. 7, p. 2454-2464, 2018.

- KREMER, J.; LAMBERT, J.; PATTEN, S. et al. The impact of physical activity on academic achievement: a review of the literature. *Journal of Educational Psychology*, v. 109, n. 2, p. 187-197, 2017.
- LIMA, F. C.; SANTOS, D. M. A educação física inclusiva: práticas pedagógicas e formação de professores. *Revista de Educação e Diversidade*, v. 13, n. 1, p. 45-56, 2018.
- MELLO, R. L.; SOUZA, T. M. Inclusão na educação física: perspectivas e desafios para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 35, n. 1, p. 61-73, 2021.
- PEREIRA, J. P.; SILVA, R. S.; COSTA, P. L. Impacto da atividade física na qualidade do sono em crianças e adolescentes com transtornos comportamentais. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 35, n. 1, p. 63-69, 2017.
- SIBLEY, B. A.; ETNIER, J. L. The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pedagogical Sciences Review*, v. 35, n. 4, p. 377-389, 2003.
- SOUZA, A. C.; SILVA, G. F. Educação física inclusiva: adaptações para alunos com deficiências. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 28, n. 3, p. 305-313, 2020.
- TOMPOROWSKI, P. D.; MERRILL, B. P.; SASS, J. et al. Effects of physical activity on cognitive function: a review of the literature. *Educational Psychology Review*, v. 23, n. 1, p. 15-30, 2011.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

BEATRIZ APARECIDA CAUMO

RESUMO

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, denominado atualmente como TDAH, possui diferentes perfis e algumas características marcantes como a desatenção, impulsividade e agressividade, afetando o sistema neurológico cerebral, dificultando os relacionamentos das crianças, seu convívio em sala de aula e desempenho escolar, sendo confundida, por diversas vezes, com mau comportamento. Embora apresente esses sintomas, o diagnóstico ainda é confuso e problemático, e, para sua investigação é utilizada a tabela de Conners, abrindo diversas possibilidades de interpretação entre especialistas nas áreas médicas e educacionais.

Palavras-chave: TDAH; Educação; Criança.

1.1 Introdução ao assunto

Levando em consideração que o TDAH é um transtorno de início precoce (por volta dos cinco anos ou sete anos de idade)¹ (http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf) e esta faixa etária corresponde as etapas da Educação infantil e Ensino fundamental I,

nosso grupo refletiu acerca de como abordar dentro da escola, levando em consideração a legislação vigente, iniciando pela Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Os alunos que possuem TDAH necessitam sentir-se parte integrante da escola, participando de atividades variadas e dinâmicas. Utilizando-nos desses documentos, objetivamos proporcionar a inclusão do grupo de alunos que sejam diagnosticados com esse transtorno, inserindo-os ao um convívio sadio com seus pares e um ensino adequado que os prepare para a vida e cidadania.

1.2 Dos documentos norteadores

Tratando-se da modalidade de educação especial e especificamente do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), para a efetivação deste projeto temático, utilizaremos alguns documentos que permitem práticas norteadoras para essa necessidade educacional especial.

A lei maior, ou seja, a Constituição Federal de 1988 garante em seus artigos 205, 206 e 208 o direito à educação, permanência na escola, e, no tocante a educação especial “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I) e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Artigo 208, inciso III).

Posteriormente, a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 ou Declaração de Jomtien, reafirma o direito da educação a todos

independente de sexo e idade, sobretudo nos artigos 2 e 3 que citam a necessidade de equidade. Este princípio foi essencial para a criação da legislação da educação inclusiva na política brasileira. No artigo 6 do documento é evidenciada a necessidade de um ambiente adequado à aprendizagem, que condiz com a proposta de nosso projeto:

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem (p.5).

Na declaração de Salamanca que é específica para a educação especial, são propostas orientações em cada aspecto sobre sua prática. No tocante ao TDAH e ao nosso estudo, utilizamos o tópico de número 28 que diz:

A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los (p.10).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) determina a educação especial nos artigos 58 a 60, e, para este trabalho,

deve- se evidenciar o artigo 59 e inciso IV que diz:

“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

“ [...] IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora ;”.

Dessa forma, buscamos trabalhar com o seguinte projeto:

2. Do projeto

Projeto: Construção coletiva de ambientes de atividades diferenciadas na escola (sala de leitura, jogos e atividades variadas)

Público alvo: Ensino Fundamental

Justificativa: Crianças com Déficit de Atenção e Hiperatividade possuem dificuldade de concentração em ambientes com muito estímulo, dessa forma, nosso trabalho busca propiciar ambientes diferenciados que permitam, em conjunto com um trabalho coletivo envolvendo a escola, comunidade, família e ajuda médica (se for o caso), um aprendizado adequado as necessidades

desses alunos.

Objetivos:

- Incluir crianças diagnosticadas com TDAH no convívio de sala de aula, melhorando seu relacionamento com os colegas e aprendizado;
- Inserir as crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no fazer diário da escola, para que se apoderem de seu papel enquanto alunos e parte viva daquele ambiente;

2.1 Proporcionar atividades diferenciadas que auxiliem no controle da hiperatividade e do déficit de atenção das crianças com esse transtorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando na realidade da sala de aula, da quantidade de alunos presentes no Ensino Fundamental, para a execução dessa tarefa deve ser considerado, inicialmente, o espaço de uma sala de aula e este deve ser adaptado conforme a necessidade e o número de crianças com TDAH.

Utilizaremos o roteiro abaixo:

- Diagnóstico e parceria;
- Rotina;
- Atividades adequadas para incentivar a concentração;
- Reforço positivo e boa relação entre professor e aluno;

- Desenvolver autonomia no aluno;
- Adaptação do tom de voz e deixar o aluno próximo ao professor;
- Recursos audiovisuais;
- Provas curtas e diretas, apresentações e discussões;

BIBLIOGRAFIA:

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>

CASTRO, Chary Alba; NASCIMENTO, Luciana. TDAH – Inclusão nas escolas. Rio de Janeiro: editora Ciência Moderna, 2009.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso (orgs.). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

RAMOS, Rossana. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a Educação Inclusiva. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2016.

SILVA, Ana Beatriz B. Mentres inquietas [livro eletrônico]: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade / Ana Beatriz Barbosa Silva – Rio de Janeiro:

Objetiva, 2010.

<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/> (acessado em 09/11/18)

<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/escalas/conners.htm> (acessado em 09/11/18)

<http://teaser.amazingalex.com/> (Acessado em 09/11/18)

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: INTEGRAÇÃO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

CASSIA QUARESMA DE ALMEIDA MATOS

RESUMO

O presente artigo analisa a influência das tecnologias digitais na educação contemporânea, com foco no ensino das Artes Visuais. A proposta é compreender como a integração de ferramentas tecnológicas pode potencializar a aprendizagem, desenvolver a criatividade e promover uma educação mais inclusiva e significativa. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica e visa refletir sobre as transformações ocorridas nas práticas pedagógicas a partir do uso de recursos digitais, especialmente no ensino das artes. A discussão aponta para a necessidade de formação docente contínua e da reconfiguração dos espaços educacionais frente aos avanços tecnológicos.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Artes Visuais. Ensino. Cultura Digital.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado significativamente as relações sociais, profissionais e educacionais na contemporaneidade. No campo da educação, essas mudanças se refletem na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e assimilado. A escola, como espaço formativo, precisa acompanhar essas transformações, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade digital dos estudantes. O ensino das Artes Visuais, por sua natureza estética e comunicacional, encontra na tecnologia um campo fértil para novas experiências de aprendizagem e criação artística.

A presença das tecnologias digitais em sala de aula não se resume ao uso de ferramentas como computadores, projetores ou tablets, mas implica uma mudança de paradigma no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento deixa de ser linear e centrado no professor para tornar-se colaborativo, multimodal e interativo. Nesse cenário, a tecnologia atua como mediadora da aprendizagem, permitindo que os alunos desenvolvam competências importantes para o século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas complexos (MORAN, 2015).

No entanto, o uso da tecnologia na educação artística ainda enfrenta desafios. Muitos docentes não se sentem preparados para utilizar recursos

digitais em suas práticas pedagógicas, o que limita o potencial criativo e crítico dos estudantes. Além disso, a infraestrutura das escolas públicas muitas vezes não é adequada para a implementação dessas tecnologias, o que gera desigualdade no acesso ao conhecimento. Assim, é fundamental pensar em políticas públicas que garantam não apenas o acesso às tecnologias, mas também a formação continuada dos professores (KENSKI, 2012).

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições e os limites do uso das tecnologias digitais no ensino das Artes Visuais. A partir de uma revisão de literatura, busca-se compreender de que forma essas ferramentas podem contribuir para uma educação mais democrática, significativa e alinhada com as linguagens contemporâneas. A intenção é fomentar o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras que valorizem a sensibilidade, a expressão e a autoria dos sujeitos em formação.

2 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM PANORAMA GERAL

A relação entre educação e tecnologia não é recente, mas ganhou novas dimensões com o desenvolvimento da internet, das redes sociais e dos dispositivos móveis. Essas inovações têm impactado diretamente a maneira como os indivíduos acessam, produzem e compartilham conhecimento. No ambiente escolar, a inserção de tecnologias digitais abre possibilidades para metodologias mais ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o ensino híbrido, que combinam atividades presenciais e online.

As tecnologias educacionais também promovem a personalização do ensino, permitindo que os estudantes avancem no próprio ritmo e explorem conteúdos de acordo com seus interesses e necessidades. Plataformas digitais, jogos educativos, vídeos interativos e ambientes virtuais de aprendizagem são exemplos de recursos que podem enriquecer o processo de ensino. Para que isso ocorra de maneira efetiva, no entanto, é necessário repensar o papel do professor, que deixa de ser o único detentor do saber para tornar-se mediador e facilitador da aprendizagem (VALENTE, 2005).

A cultura digital, conforme Santaella (2013), exige novas formas de leitura e de produção de conhecimento, pois os sujeitos estão constantemente imersos em imagens, sons e textos multimodais. Isso implica uma mudança nas práticas

pedagógicas, que devem incorporar as linguagens contemporâneas para tornarem-se mais significativas para os estudantes. No entanto, a simples introdução de recursos tecnológicos na escola não garante inovação nem qualidade no ensino. É fundamental que esses recursos sejam utilizados de forma crítica, ética e pedagógica.

Outro aspecto importante refere-se à formação do professor para atuar com as tecnologias. Muitos educadores não tiveram, durante sua formação inicial, contato com recursos digitais aplicados à educação, o que gera insegurança no uso dessas ferramentas. Por isso, é necessário investir em formação continuada, que contemple tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos. Somente com professores preparados será possível construir uma educação que integre tecnologia e conhecimento de forma efetiva e transformadora.

O ensino das Artes Visuais encontra nas tecnologias digitais um espaço de ampliação e renovação de práticas pedagógicas. A utilização de softwares de edição de imagem, aplicativos de desenho digital, ferramentas de animação e realidade aumentada permite ao estudante experimentar novas formas de criação artística. A linguagem digital, ao expandir as possibilidades expressivas, desafia os limites tradicionais do fazer artístico e convida à exploração de novos territórios visuais.

Além das ferramentas de criação, as tecnologias oferecem acesso a museus virtuais, acervos digitais e exposições online, que enriquecem o repertório cultural dos estudantes e democratizam o acesso à arte. Estudantes que talvez nunca visitassem fisicamente um museu renomado, podem, com alguns cliques, explorar obras de artistas de diferentes períodos históricos e culturas. Essa ampliação do acesso contribui para uma formação estética mais abrangente, respeitando a diversidade e promovendo o contato com múltiplas linguagens (SANTAELLA, 2013).

Outro benefício do uso das tecnologias nas Artes Visuais é a possibilidade de trabalhar com projetos interdisciplinares, nos quais os alunos utilizam ferramentas digitais para construir narrativas visuais que dialoguem com temas sociais, históricos e científicos. A produção de vídeos, quadrinhos digitais, colagens e fotomontagens pode ser articulada com conteúdos de outras áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e

significativa. Essa abordagem também estimula o protagonismo dos estudantes, que passam a ser autores de suas produções.

No entanto, para que essas possibilidades se concretizem, é necessário que o professor esteja familiarizado com os recursos digitais e saiba articulá-los ao currículo de forma coerente. A tecnologia, nesse contexto, não é um fim em si mesma, mas um meio para desenvolver a criatividade, a expressão estética e a leitura crítica da imagem. Cabe ao educador selecionar os recursos mais adequados aos objetivos pedagógicos e garantir que todos os alunos tenham condições de participar plenamente das atividades propostas.

A presença das tecnologias na escola exige uma reconfiguração do papel do professor, especialmente no ensino das Artes Visuais, onde as linguagens estão em constante transformação. A formação docente precisa considerar não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também a compreensão crítica de seus impactos na cultura e na educação. É preciso que o educador seja capaz de mediar processos criativos, orientar os alunos na leitura de imagens e promover experiências significativas com a arte.

Segundo Freire (1996), ensinar exige consciência do mundo e compromisso com a transformação da realidade. No contexto da cultura digital, isso significa preparar os estudantes para atuarem de forma crítica, ética e criativa em um mundo permeado por imagens, mídias e tecnologias. O professor de Artes Visuais, nesse cenário, precisa estar atento às mudanças nas formas de produção e circulação das imagens, bem como às questões éticas que envolvem o uso de conteúdos digitais.

A formação inicial dos professores de artes muitas vezes não contempla o uso das tecnologias digitais, o que pode gerar insegurança e resistência. Por isso, é fundamental investir em políticas de formação continuada que estimulem o uso pedagógico da tecnologia de maneira crítica e criativa. Cursos, oficinas e grupos de estudos podem ser espaços importantes para troca de experiências, atualização e reflexão sobre a prática pedagógica em contextos digitais (KENSKI, 2012).

É importante destacar que a formação docente não deve ser pensada apenas em termos individuais, mas também como um projeto institucional. A escola precisa criar condições para que os professores experimentem, criem e inovem com o uso das tecnologias. Isso implica garantir infraestrutura adequada,

tempo para planejamento coletivo e apoio pedagógico. Somente assim será possível construir uma educação artística conectada com os desafios e possibilidades do nosso tempo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com base em revisão bibliográfica. A escolha dessa metodologia se justifica pelo objetivo do estudo, que é compreender, interpretar e discutir as contribuições e limitações do uso das tecnologias digitais no ensino das Artes Visuais. Como não se propõe a testar hipóteses ou realizar intervenções empíricas, o método bibliográfico se mostra adequado para investigar as concepções teóricas, as práticas pedagógicas e os discursos educacionais presentes na literatura especializada sobre o tema.

A revisão bibliográfica foi realizada com foco em autores que tratam da relação entre educação e tecnologia, bem como em teóricos do campo da arte-educação. Entre os principais autores consultados estão Paulo Freire, José Manuel Moran, Lucia Santaella, Vani Kenski e José Armando Valente. Esses pensadores foram selecionados por suas contribuições significativas para a compreensão das práticas pedagógicas contemporâneas, da cultura digital e do papel da tecnologia na construção do conhecimento. Também foram utilizadas diretrizes e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para contextualizar o tema no cenário educacional brasileiro.

A pesquisa foi conduzida a partir da leitura crítica e reflexiva das obras selecionadas, buscando identificar convergências, divergências e contribuições relevantes para a temática em questão. A análise dos textos considerou as categorias de ensino, aprendizagem, tecnologia, cultura digital, artes visuais e formação docente. O objetivo não foi apenas reunir informações, mas construir uma reflexão fundamentada sobre os caminhos possíveis para a integração das tecnologias no ensino das artes, considerando tanto os aspectos teóricos quanto os desafios práticos vivenciados no cotidiano escolar.

Por se tratar de um estudo teórico, este artigo não apresenta coleta de dados primários, entrevistas ou observações em campo. A metodologia adotada

permite, no entanto, levantar questões pertinentes, propor discussões e contribuir com a produção de conhecimento no âmbito da educação artística. Acredita-se que o aprofundamento teórico oferecido por essa abordagem possa subsidiar futuras pesquisas empíricas e práticas pedagógicas inovadoras, voltadas para a construção de uma educação mais crítica, criativa e alinhada com os desafios do século XXI.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da revisão bibliográfica realizada, observa-se que há um consenso entre os autores sobre a necessidade urgente de integrar as tecnologias digitais ao ensino de forma crítica, criativa e contextualizada. Especialmente no campo das Artes Visuais, a presença das linguagens digitais desafia os modelos tradicionais de ensino e propõe novas formas de interação com o conhecimento artístico. Autores como Moran (2015) e Santaella (2013) destacam que a cultura digital exige do educador uma postura ativa, capaz de transformar o uso da tecnologia em experiências significativas, que envolvam sensibilidade estética, reflexão e autoria por parte dos estudantes.

Verifica-se que as tecnologias digitais ampliam os espaços de criação e fruição artística, permitindo que os alunos desenvolvam projetos interdisciplinares, acessem acervos museológicos online, produzam suas próprias obras em plataformas digitais e compartilhem seus trabalhos com o mundo. Isso representa uma ruptura com o modelo tradicional, onde a arte era limitada ao papel, tela ou escultura física. Agora, é possível trabalhar com vídeo-arte, animações, colagens digitais, instalações interativas e outras linguagens híbridas. Tais práticas promovem uma relação mais próxima dos alunos com a arte contemporânea e com a cultura visual que os cerca diariamente.

No entanto, a discussão teórica também evidencia que a integração das tecnologias encontra barreiras significativas. Kenski (2012) e Valente (2005) alertam para a falta de preparo de muitos professores no uso pedagógico dessas ferramentas, o que pode resultar em um uso instrumentalizado, superficial ou até mesmo descontextualizado da tecnologia em sala de aula. Além disso, as desigualdades sociais, a precariedade das condições físicas das escolas públicas e a ausência de políticas educacionais eficazes dificultam a

universalização do acesso às tecnologias e comprometem os avanços desejados no ensino das artes. Esses fatores precisam ser considerados nas reflexões sobre práticas educativas mais equitativas.

Outro ponto importante identificado nas obras analisadas é a valorização da formação docente como elemento chave para a transformação do cenário educacional contemporâneo. A literatura aponta que o professor precisa assumir uma postura investigativa e reflexiva, apropriando-se das linguagens digitais não apenas como ferramentas técnicas, mas como possibilidades de reconfiguração das práticas pedagógicas. Para isso, é necessário um processo contínuo de atualização profissional, que envolva o domínio conceitual das tecnologias, o conhecimento das linguagens da arte contemporânea e a capacidade de mediar experiências significativas com os alunos.

Os autores consultados reforçam que o docente de Artes Visuais deve ser capaz de articular conteúdos, metodologias e tecnologias de forma ética, crítica e criativa. Isso implica compreender as potencialidades das ferramentas digitais como aliadas na formação estética e cidadã dos estudantes. O uso da tecnologia não deve ser entendido como substituição das práticas tradicionais, mas como ampliação do repertório didático e artístico disponível ao educador. Nesse sentido, uma prática pedagógica dialógica é aquela que integra o analógico e o digital, o passado e o presente, o sensível e o técnico, respeitando as realidades institucionais e socioculturais em que está inserida.

Portanto, os resultados da revisão teórica indicam que uma educação artística relevante para o século XXI é aquela que promove o equilíbrio entre tradição e inovação. É fundamental que a formação docente contemple tanto os fundamentos históricos e filosóficos do ensino da arte quanto as novas demandas geradas pela cultura digital. Uma abordagem integradora permite que o professor atue como agente de transformação, favorecendo processos educativos que valorizem a autonomia, a expressão pessoal e a leitura crítica da imagem. A partir dessa perspectiva, torna-se possível construir uma prática docente comprometida com a formação plena dos sujeitos, respeitando suas singularidades e promovendo o acesso ao conhecimento artístico em suas múltiplas formas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das tecnologias digitais ao ensino das Artes Visuais representa uma possibilidade de renovação das práticas pedagógicas e de ampliação das formas de expressão, criação e aprendizagem dos estudantes. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o uso consciente e pedagógico das ferramentas tecnológicas pode potencializar a formação estética e crítica dos alunos, permitindo-lhes construir significados a partir de suas experiências culturais e digitais. A tecnologia, quando aliada a propostas metodológicas consistentes, não apenas dinamiza o ensino, mas o torna mais relevante diante das exigências contemporâneas.

Entretanto, também ficou claro que o uso das tecnologias na educação artística não está isento de desafios. A formação dos professores, a infraestrutura escolar, o acesso desigual às ferramentas digitais e a ausência de políticas públicas que incentivem práticas inovadoras são obstáculos ainda presentes no contexto educacional brasileiro. A simples presença de equipamentos nas escolas não garante, por si só, uma prática pedagógica transformadora. É necessário que esses recursos estejam inseridos em projetos pedagógicos bem estruturados e alinhados com os objetivos da aprendizagem.

Outro aspecto relevante é o papel do professor como agente mediador e criador de possibilidades. O educador de Artes Visuais precisa se reinventar constantemente, ampliando seu repertório técnico e conceitual para lidar com as múltiplas linguagens que compõem o universo digital. A formação continuada, o trabalho colaborativo entre docentes e o estímulo à pesquisa e à experimentação são estratégias fundamentais para fortalecer o uso das tecnologias de forma crítica e criativa. A arte, por sua natureza sensível e expressiva, deve ser entendida como um espaço de diálogo com o mundo e com os outros, e a tecnologia pode ser uma ponte poderosa nesse processo.

Conclui-se, portanto, que a presença das tecnologias no ensino das Artes Visuais não deve ser tratada como uma imposição externa ou uma mera atualização técnica, mas como uma oportunidade de repensar o papel da arte na escola e na vida dos estudantes. Ao promover uma educação estética conectada com as realidades digitais e com os desafios sociais contemporâneos, contribuimos para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e preparados

para atuar no mundo de forma ética e criativa. Cabe às instituições de ensino, aos gestores e aos educadores o compromisso com uma educação artística que valorize o humano, o sensível e o digital em uma perspectiva integrada e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papyrus, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Cultura das mídias*. São Paulo: Paulus, 2013.

VALENTE, José Armando. *Tecnologia na escola: a mudança está em nós*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2005.

ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ALICERCE PARA A INDIVIDUALIDADE, O PROTAGONISMO E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS

GABRIELA QUARESMA ROCHA

Resumo

Este artigo discute a importância da rotina na Educação Infantil como ferramenta pedagógica que promove segurança, autonomia e desenvolvimento integral das crianças. A partir de referenciais teóricos como Emmi Pikler, Loris Malaguzzi, Lev Vygotsky e Célestin Freinet, o texto defende uma rotina que valorize a individualidade e o protagonismo infantil. Aborda-se também a indisciplina como expressão do sujeito em formação, que pode ser ressignificada por meio de uma rotina acolhedora e estruturada. Destacam-se ainda a relevância das materialidades, o papel do educador, o apoio da gestão escolar e a parceria com as famílias como elementos fundamentais na construção de rotinas significativas.

Palavras-chave: rotina, educação infantil, protagonismo, indisciplina, individualidade.

Abstract

This article discusses the importance of routine in Early Childhood Education as a pedagogical tool that promotes security, autonomy, and the integral development of children. Based on theoretical frameworks such as Emmi Pikler, Loris Malaguzzi, Lev Vygotsky, and Célestin Freinet, the text advocates for a routine that values individuality and children's protagonism. It also addresses indiscipline as a form of expression by the developing child, which can be reinterpreted through a welcoming and structured routine. The importance of materials, the role of educators, the support of school management, and the partnership with families are also highlighted as fundamental elements in building meaningful routines.

Keywords: routine, early childhood education, protagonism, indiscipline, individuality.

1. Introdução

A infância é um período marcado por descobertas, formação de vínculos e construção de identidade. Nesse contexto, a rotina na Educação Infantil ocupa um papel essencial, não apenas como organização temporal, mas como estrutura que promove segurança emocional, autonomia e sentido às vivências diárias. A previsibilidade oferecida por uma rotina bem planejada permite à criança antecipar acontecimentos, desenvolver a autorregulação e estabelecer relações significativas com o mundo ao seu redor.

Mais do que seguir um cronograma, construir uma rotina na Educação Infantil exige escuta, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Trata-se de um processo que respeita os ritmos individuais, valoriza o protagonismo infantil e reconhece as interações e brincadeiras como principais linguagens de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a rotina funciona como aliada na mediação de comportamentos, sendo especialmente relevante no enfrentamento da indisciplina, frequentemente manifestada como uma forma de comunicação da criança que ainda está em processo de amadurecimento emocional.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da rotina que respeita a individualidade e promove o protagonismo das crianças, articulando essa discussão com o papel das materialidades, da gestão escolar, do educador e das famílias na construção de um cotidiano educativo coerente, sensível e acolhedor.

2. A rotina como estrutura simbólica e afetiva

A previsibilidade da rotina é essencial para o bem-estar da criança pequena. Segundo Emmi Pikler (1998), "a previsibilidade é a base da segurança da criança". Em ambientes que oferecem uma sequência clara e coerente de atividades, a criança se sente segura para explorar, brincar e interagir. Essa organização do tempo favorece também o desenvolvimento emocional e a construção de vínculos afetivos com os adultos e com os colegas.

Para Pikler, o cuidado individualizado, inserido dentro de uma rotina respeitosa, é essencial para o desenvolvimento da autonomia. Isso significa que não basta

organizar um cronograma: é preciso que cada momento seja vivido com presença, escuta e afeto. Dessa forma, a rotina não se opõe à liberdade; pelo contrário, ela cria condições para que a liberdade seja exercida com segurança.

3. Protagonismo infantil e a rotina como espaço de escolha

O protagonismo infantil pressupõe que a criança seja reconhecida como sujeito ativo e competente. Na proposta de Loris Malaguzzi (1999), criador da abordagem Reggio Emilia, a criança é protagonista de sua aprendizagem, expressando-se por meio de cem linguagens. Para que isso aconteça, é fundamental que a rotina não seja engessada, mas que preveja espaços de escolha, iniciativa e expressão.

Permitir que a criança escolha com quem brincar, com que material interagir ou mesmo se deseja participar de uma atividade coletiva são formas de exercitar esse protagonismo. Isso exige uma postura atenta do educador, que deve planejar a rotina com intencionalidade, mas também com flexibilidade, acolhendo os interesses e as necessidades do grupo.

4. A importância das materialidades na construção da rotina

O uso intencional das materialidades — os objetos, os brinquedos, os espaços organizados e os materiais diversos — é essencial para a construção de uma rotina significativa. As materialidades ajudam a estruturar o tempo e oferecem possibilidades concretas de exploração, expressão e construção de sentido para a criança.

Ambientes bem-organizados, com materiais acessíveis, variados e esteticamente convidativos, contribuem para que a criança compreenda e se engaje nas propostas do cotidiano. Como destaca Barbosa (2006), o espaço e os materiais são educadores silenciosos que comunicam expectativas, promovem aprendizagens e influenciam os comportamentos infantis. Dessa forma, ao planejar a rotina, o educador deve considerar os materiais como aliados na promoção da autonomia e da participação ativa.

5. A indisciplina como expressão e a relação com a rotina

A chamada indisciplina é frequentemente uma tentativa da criança de comunicar algo que não consegue expressar de outra forma. Em contextos desorganizados ou com rotinas incoerentes, é comum que as crianças se sintam inseguras e ansiosas, manifestando esses sentimentos por meio de comportamentos considerados inadequados. Célestin Freinet (1991) afirma que “uma criança inquieta é uma criança que precisa de sentido no que faz”.

Nesse sentido, a rotina atua como mediadora. Quando bem estruturada e afetuosa, ela oferece limites claros e consistentes, que ajudam a criança a desenvolver a autorregulação. A previsibilidade não significa rigidez: é justamente a consistência da rotina que permite maior liberdade de expressão. Como destaca Vygotsky (1991), “o controle voluntário do comportamento é fruto da mediação social”.

Assim, lidar com a indisciplina passa pela compreensão do comportamento da criança dentro do contexto relacional e da rotina que lhe é oferecida. Quando o educador responde com empatia, firmeza e escuta, ele cria um ambiente onde a criança pode se reorganizar emocionalmente.

6. O papel do educador, da gestão e da família na construção de rotinas significativas

O educador tem papel central na construção de uma rotina significativa. Sua escuta ativa, capacidade de observação e flexibilidade são essenciais para equilibrar as necessidades do grupo com as individualidades. Maria Carmen Barbosa (2006) defende que “a rotina bem estruturada e flexível é fruto de uma intencionalidade educativa que reconhece a criança como sujeito ativo”.

Isso exige planejamento, mas também disposição para acolher o inesperado. O educador que consegue transformar momentos de transição em oportunidades pedagógicas contribui para um ambiente mais harmonioso e propício ao desenvolvimento. Além disso, sua postura afetuosa e coerente é modelo para as crianças, influenciando diretamente a forma como lidam com regras, limites e conflitos.

Entretanto, esse trabalho não deve ser realizado de forma isolada. A gestão escolar tem papel fundamental no apoio ao docente, oferecendo formações contínuas, espaços de planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico.

Cabe à equipe gestora fomentar um ambiente de reflexão e diálogo, promovendo práticas pedagógicas coerentes com os princípios da infância.

Uma gestão comprometida reconhece a complexidade da tarefa docente e atua como parceira no desenvolvimento de rotinas que respeitam o tempo da criança, a diversidade do grupo e os objetivos pedagógicos. Dessa forma, a rotina deixa de ser responsabilidade apenas do professor e passa a ser uma construção coletiva da instituição.

Além da escola, a parceria com as famílias é indispensável. A construção de rotinas mais significativas requer que os responsáveis compreendam a importância de horários estáveis, momentos de transição suaves e práticas que valorizem o bem-estar infantil. A comunicação constante entre escola e família possibilita o alinhamento de expectativas e contribui para que a rotina da criança seja coerente tanto no ambiente escolar quanto em casa. Quando a família reconhece o valor da rotina, ela colabora para a estabilidade emocional da criança e reforça os vínculos entre os diferentes contextos de socialização.

7. Considerações finais

A rotina na Educação Infantil transcende a simples organização de horários e atividades: ela é uma ferramenta educativa que proporciona segurança, previsibilidade e sentido à experiência das crianças. Quando construída com base no respeito à individualidade, à escuta sensível e ao protagonismo infantil, a rotina transforma-se em espaço de aprendizagem significativa e desenvolvimento integral.

A indisciplina, nesse contexto, deve ser entendida como parte do processo de expressão e formação da criança, muitas vezes reflexo da ausência de referências claras ou da falta de vínculo com os adultos mediadores. Uma rotina bem estruturada e afetuosa oferece os contornos necessários para que a criança compreenda os combinados sociais e desenvolva sua autorregulação emocional e comportamental.

Destaca-se também o papel essencial dos educadores, da equipe gestora e das famílias na construção e manutenção de rotinas coerentes e acolhedoras. A parceria entre esses agentes possibilita um ambiente educativo harmônico, onde há continuidade entre os contextos da escola e do lar. Quando todos

compreendem a importância da rotina e atuam de forma colaborativa, o desenvolvimento da criança é favorecido em suas múltiplas dimensões.

Portanto, mais do que uma obrigação institucional, a rotina deve ser concebida como um direito da criança a um cotidiano respeitoso, organizado e repleto de oportunidades de ser, fazer, conviver e aprender.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Organização do tempo e espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREINET, Célestin. Pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIKLER, Emmi. Dar tempo ao tempo: a importância da atividade autônoma na educação dos bebês. Lisboa: Instituto Pikler-Lóczy, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BREVE HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL

JUCÉLIA DE PAULA MEDEIROS

RESUMO

Esta monografia apresenta como Objetivo principal: apresentar a importância das artes no desenvolvimento e formação cognitivo, afetivo e social das crianças; Objetivos específicos: abordar a importância de estimular o gosto pela arte na educação infantil; apresentar o percurso histórico das artes na educação; evidenciar a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem por meio da arte. O método utilizado para a elaboração deste estudo foi inicialmente uma leitura investigativa em materiais relacionados ao tema pesquisados em sites como Google Acadêmico e Scielo, e acervo concreto em bibliotecas.

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

Desde a descoberta do Brasil, os povos são influenciados por diversas culturas, e as incorporaram, metabolizam, configurando a diversidade cultural brasileira expressados por meio das peculiaridades regionais.

De acordo com Martins et al (1998) o que mais configura a unidade e a pluralidade de um país são suas músicas, teatro, cores, dança, folclore, poesia e costumes. Nessas manifestações, sempre resultado de uma combinação cultural, é que estão mais profundamente marcados os sentimentos e pensamentos de seu povo.

Ainda de acordo com as autoras uma referência essencial para compreender o ensino de artes no Brasil é a Missão Artística Francesa trazida no ano de 1886, por Dom João VI. Foi criada então, a Academia Imperial de Belas-Artes, que depois da proclamação da República passou a ser denominada de Escola Nacional de Belas- Artes. O aspecto mais forte dessa escola era o desenho, valorizando a cópia fiel e a utilização de modelos europeus.

O país em especial o estado de Minas Gerais vivia então a explosão do Barroco, no entanto foi o Neoclassicismo trazidos pelos franceses e que foi assumido pelas elites e classes dirigentes que se destacou como o que existia de mais moderno. A arte ganhou uma conotação vinculada ao luxo, ao alcance unicamente de uma elite privilegiada a qual desvalorizava as manifestações artísticas que não seguiam tal padrão (MARTINS et al 1998).

A partir desse período então desenvolveu-se o ensino da arte com ênfase no desenho, baseada por uma perspectiva de ensino autoritário, concentrado na valorização do produto e na figura do professor como único detentor do saber e da verdade. Sua mesa se posicionava em um nível mais alto, para destacar a hierarquia, ensinava a copiar modelos, e a classe toda apresentava o mesmo desenho e o objetivo do professor era desenvolver a coordenação motora, precisão, técnicas, aquisição de hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos, fazendo com esses de algum modo fossem úteis no preparo para vida profissional, já que em sua maioria eram desenhos técnicos ou geométricos. O desenho deveria servir a ciência e à produção industrial, utilitária.

O ensino de música pouco se projetou nas escolas até cerca de 1950, quando teve início sua integração ao currículo. Até então limitava-se a aulas de solfejo, canto orfeônico e memorização dos hinos pátrios. Na mesma época nasciam disciplinas como “artes domésticas”, “trabalhos manuais” e “artes industriais”, em cujas aulas os garotos eram segregados das meninas, pois havia uma divisão entre “artes femininas” (bordado, tricô, roupinhas de bebê, aulas de etiqueta, etc) e “artes masculinas” (trabalhavam geralmente com serrotes, madeiras, serrinhas, martelo, bandejas, porta-retratos, descanso de prato, sacolas de barbante, tapetes de sisal, etc.) (MARTINS et al 1998).

Entre os anos de 1950 a 1960 passou-se a evidenciar no meio escolar o movimento da Escola Nova, já presente na Europa e Estados Unidos desde o fim do século XIX, e dos estudos sobre a criatividade. A influência da pedagogia focada no aluno, nas aulas de artes, direcionou o ensino para livre expressão e a valorização do processo de trabalho. A função do professor era oportunizar ao aluno a sua expressão de forma espontânea, pessoal, o que vinha a ser a valorização da criatividade como máxima no ensino de arte (MARTINS et al 1998).

As autoras afirmam que tais princípios, na práxis escolar, diversas vezes refletiam uma concepção espontaneísta, focada na valorização extrema do processo sem preocupação com os resultados.

Como todo processo artístico deveria nascer do aluno, o conteúdo das aulas era quase que unicamente um “deixar- fazer” que pouco contribuía para o aluno no que tange o aprendizado de artes.

No ano de 1971, por meio da Lei 5.692 foi originado o componente curricular Educação Artística. A lei estabelecia que a disciplina abordasse conteúdos de música, teatro, dança, e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, assim criando a figura de um único professor, o qual deveria dominar todas as linguagens de forma competente. (MARTINS et al 1998).

Para Martins et al (1998) é fato que diversos desvios têm comprometido o ensino da arte, haja visto que ainda é habitual às aulas de artes serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para produzir a decoração da escola, as festas, comemoração de datas cívicas, preencher desenhos impressos, criar o presente do dia dos pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memoriza- se algumas cantigas, faz- se teatrinho, desenhos, etc.

No entanto, a arte é conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 determina em seu artigo 26, parágrafo 2º: “ O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996)

De acordo Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte:

“ São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí- la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios associados a cultura artística, e não somente como atividade”

Desta forma a arte é importante dentro da escola, principalmente porque é importante fora também. Por ser um conhecimento desenvolvido pelo homem no decorrer dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

Tratar a arte como conhecimento é o ponto essencial e condição indispensável para esse enfoque do ensino de arte, que vem sendo trabalhado há anos por vários educadores (MARTINS et al 1998).

Um F5 no Ensino de Artes

O título “Um F5 no Ensino de Artes” foi empregado neste subcapítulo por remeter- nos a ideia de atualizar as páginas históricas do ensino de Artes, haja visto que “F5” trata- se de um atalho da informática para atualização de páginas e o tema neste subcapítulo pretende abordar a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação no campo da educação em artes.

Neste sentido, pode- se aformar que no decorrer da História da Arte evidencia- se as distintas formas de associações entre as pessoas e a produção artística, paralelamente com o entendimento no que se refere a sua finalidade e uso. A antiguidade foi caracterizada pela relação da produção artística com aspectos místicos e mágicos, quando o artista não tinha o intuito de produzir uma obra de Arte, e sim, de conservar a ligação com as manifestações da natureza, que atualmente se denomina arte. Os artefatos produzidos e a música cantada tinham o papel ritualista que representava o que Benjamin (1975) denominou de “aura” (BENJAMIN, 1975).

Uma das técnicas revolucionárias iniciais no campo das artes visuais foi a fotografia, que com seus aspectos de reprodução problematizou a “aura” de autenticidade da obra de arte. Tal reprodutibilidade técnica livrou a arte de seu papel ritualístico desmistificando o valor da autenticidade, focando à sua ligação social, histórica, a criação do artista, a condição estética, etc. A associação com essa e outras tecnologias de reprodução permitiu a difusão das obras dos artistas, a cópia pelos estudantes e até mesmo a intenção de adquirir lucros (BENJAMIN, 1975).

A fotografia e o cinema, diferente do teatro, deram uma dinâmica inovadora para a interação das pessoas com as obras artística. Nos últimos anos do século XX e começo do século XXI apresentaram- se avanços tecnológicos que transformaram significativamente as relações das pessoas na esfera social e também das pessoas com as Tecnologias da Informação e Comunicação. As tecnologias digitais surgidas refletem cotidianamente novos elementos com

maior agilidade de processamento de informações, que, conseqüentemente disponibilizam diversas possibilidades de interação do ser humano com a máquina para maximizar as formas de compreender e interagir com o mundo (SOSNOWSKI; FILHO, 2015).

Os novos modos de conceber o mundo são resultante de diversas conseqüências do desenvolvimento tecnológico que pode ser dividido entre a aceleração e deslocamento no meio físico, como os carros e da aceleração da dinamização de informações que não dependem do espaço físico para se deslocar. Tal processo dispõe as pessoas maior possibilidade de interagir com os elementos culturais, sociais e econômicos, de distintas artes do mundo que colaboram para a constituição e transformação de seus entendimentos (FIGUEIREDO, 2010).

Tal interação entre as pessoas através dos elementos constituídos com o progresso tecnológico realiza um efeito de compressão do espaço-tempo de modo que pode se sentir que o universo é menor e as distâncias menores, que os acontecimentos em certo local impacta imediatamente sobre os indivíduos e lugares localizados a uma grande distância. As pessoas encontram-se, então em uma rede de relações que se virtualiza com a Internet (HALL, 2011).

A utilização da tecnologia no ensino da Arte permite novas maneiras de interagir com outros locais como os games, os mundos virtuais e indivíduos de outros contextos. Tal elemento colabora para ampliar o repertório conceitual e estético do educando. O simples e momentâneo acesso do educador a plataformas de interação virtual, como em blogs e ambientes de aprendizagem virtuais, podem permitir grande aproximação com as questões da realidade do educando e desta forma, permite expandir as análises conceituais a diferentes contextos. A dinamização e a acelerada vida cotidiana, oportunizada pelas tecnologias digitais no dia a dia das pessoas, simplifica o desenvolvimento, distribuição e propagação de vários conteúdos. Tal contexto inclui novas necessidades à formação dos educadores de Artes, principalmente no que se refere às análises críticas de imagens, informações, criações com recursos digitais que estão presentes na sociedade (SOSNOWSKI; FILHO, 2015).

O contexto do ensino de Arte, especificamente no Brasil, é oscilante e permeado de rupturas, paradigmas e precisa ser sempre reinventado no que tange a concepção e reflexão da educação em Arte. Atualmente reflete-se a

respeito das limitações, entre estas, a demanda por educadores com formações específica e a inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Tal situação motiva a exploração de novas formas de refletir o ensino de Artes e, ainda a educação de modo geral. A inserção das Tecnologias da informação e Comunicação no âmbito escolar através de salas informatizadas e a capacitação de professores por meio da Educação a Distância em Arte no país e suas ligações diretas com as novas tecnologias ou tecnologias digitais (SOSNOWSKI; FILHO, 2015).

A partir da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas, a urgência em aplicá-las de maneira crítica passa a ser indispensável. Os Parâmetros Curriculares Nacionais norteiam a utilização deste recurso, associado às características da cultura, da sociedade e da cognição que oportunizam as novas perspectivas do ensino de Artes atual.

As criações e intervenções nos audios e imagens oportunizados por softwares podem ser planejadas e executadas pelo professor de Artes. De acordo com Mason (2001) as habilidades tradicionais como pintura, desenho, entre outras, deixam de ter espaço privilegiado no atual cenário, à medida que a concepção de Arte se abre para abranger não unicamente as Artes populares, folclóricas e o Artesanato, como também as novas tecnologias, como por exemplo, os computadores e vídeos.

Barbosa (2005), aborda o ensino de Arte, afirmando que o ideal não seria pensar em substituir a arte pela computação, mas, sim aplicar a Arte por meio do computador.

Biazus (2009) sinaliza que as Tecnologias da Informação e Comunicação pode representar uma ferramenta importante no processo criativo dos educandos, todavia, o trabalho com suas qualidades precisa acontecer de modo desafiador para a criança, bem como, permitir a interação entre conteúdos, processos complexos sem uso da tecnologia. Para que as Tecnologias da Informação e Comunicação contribuam de modo efetivo no ensino de Artes, é preciso que o educador possua interação com estas em seu dia a dia profissional e pessoal, de modo estar familiarizado e explorar suas potencialidades.

A Arte da Educação Escolar

A fórmula da proposta de trabalhar a arte no âmbito escolar exige esclarecimento acerca de quais posicionamentos sobre a arte e educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também na seleção de linhas teórico- metodológicas.

No que se refere a arte, há teorias que podem colaborar para o desenvolvimento estético e crítico dos educandos, essencialmente no que diz respeito aos seus processos de produção e apreciação artísticas. São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e acesso ao conhecimento da arte, mas sem pretender alcançar uma verdade única. O conceito da arte tem sido objeto de diversas interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação, entre outros (FUSARI E FERRAZ, 2001).

Nesse sentido, Fusari e Ferraz (2001) afirmam que para elas a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e que atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir.

No decorrer da história da arte, essa unidade do construir- representar- exprimir apresenta- se em diversas ênfases, modos, tendências e épocas. As manifestações acontecem devido a determinadas condições estéticas, históricas e de difusão de novas ideias.

Ou seja, o fazer técnico- inventivo, o representar com imaginação o universo da natureza e da cultura, o expressar sínteses de sentimentos estão incorporados nas ações de quem produz a obra artística, na obra de arte em si, no processo de apresentação da arte a sociedade e nas ações dos expectadores. Desta forma em um contexto histórico- social que abrange, o artista, a obra de arte e propagadores comunicacionais e o público, a arte é manifestação do universo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento e também expressão dos sentimentos. A arte é movimento no diálogo entre homem e mundo (FUSARI E FERRAZ, 2001).

Sobre os artistas e os produtores de trabalhos artísticos, Barbosa (2010) conceitua que estes constroem suas obras (sonoras, visuais, arquitetônicas, cênicas, audiovisuais, verbais) por meio de sínteses formais resultantes de

sentimentos, técnicas, invenções e estéticos. Em cada sociedade e em cada período da história, as obras artísticas são também sínteses que dependem das trajetórias pessoais de quem as produziu e de suas concepções a respeito do ser humano. Logo, os artistas em contato com a natureza e a cultura produzem obras que se distinguem formal e expressivamente. O processo expressivo é então gerado pelo sentimento resultante de uma síntese emocional que, por sua vez, origina-se de estados tensionais, causados por forças de ordem interna e externa. A criação de obras artísticas depende, portanto, de um saber formar, ou transformar intencional a partir de materiais e por meio da elaboração de representações expressivas.

Ao mesmo tempo, a verdadeira concretização da obra de arte se faz no contato com as pessoas, quando o ato criador se completa. Para Canclini (1980) o processo de produção como o de recepção devem ser considerados, pois deste modo é possível entender a inserção da obra de arte em certo meio social, onde difundem-se conceitos de estética, gosto, etc. Para o autor, o fato artístico é transformado ainda pelo consumo que de certo modo modifica seu sentido, uma vez que depende de classes sociais e da formação cultural dos espectadores. Propõe socializar a arte, redistribuir o acesso ao prazer e ao jogo criador.

Em suma acredita-se que todos esses elementos mobilizadores da arte devem manter-se constantemente presentes, como um saber ser apreendido gradativamente pelos alunos, ao longo do processo escolar.

Desta forma, a disciplina de artes deverá assegurar que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais. Para tanto é necessário que o professor organize um trabalho consistente, por meio de atividades artísticas, estéticas e de um programa de teoria e história da arte, inter-relacionadas com a sociedade em que estão inseridos (BARBOSA, 2010).

Para Fusari e Ferraz (2001) é possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir de elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa

abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os alunos, indiscriminadamente.

No contexto da educação escolar, a disciplina de artes compõe o currículo compartilhando com as demais disciplinas em um projeto de envolvimento individual e coletivo. O professor de artes, junto com os demais docentes e por meio de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar (FUSARI E FERRAZ, 2001).

Essa forma de pensar da educação escolar em arte deve ser acessível a todos, em uma concepção de escola democrática, e deve assegurar a posse dos conhecimentos artísticos e estéticos.

Considerações finais

O desenvolvimento é um sistematizador das práxis pedagógicas em Educação Infantil, que englobam os conteúdos e as habilidades precisas às crianças para que estas definam ligações com as pessoas e as informações.

A elaboração do simbolismo é essencial para o desenvolvimento das crianças nesta fase da Educação Infantil, o que remete-nos a entender que o trabalho com as linguagens tem papel relevante na organização das práxis dos educadores.

As linguagens, entre estas as artísticas, são elementos de expressão e comunicação empregados pelos indivíduos para entender o mundo que o cercam, determinando relações e solucionando conflitos.

O conhecimento da arte ganha especial significado para as crianças quando estas estão utilizando a mesma em espaços de significação, ou seja, quando utilizam tal conhecimento para definir relações e leitura do mundo. A criança realiza tal ação tanto na ocasião em que articula como linguagem, e por isso, como ferramenta na criação de relações variadas, quanto na ocasião em que está criando esclarecimentos no que se refere à própria estrutura da arte. Deste modo, o acesso à arte ocorre tanto à medida que o indivíduo usa as linguagens artísticas para fins diversos, como na ocasião em que o intuito do educador é o de oportunizar a reflexão a respeito do conteúdo específico e a maximização do repertório estético e artístico da crianças. Nas duas situações

oferecem aos sujeitos condições de experimentar estéticas e significação para a arte em suas diversas representações.

Referências

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. **Pesquisas em Arte educação: recorte sociopolítico**. Revista Educação e Realidade jul./dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 20 de maio de 2017.

BEIJAMIN, Walter. A obra de Arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **A Ideia do Cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BIAZUS, Maria Cristina V.(org.), **Projeto Aprendi. Abordagens para uma Arte/educação tecnológica**. Porto Alegre: PromoArte, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** – Brasília, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Secretaria da Educação. Brasília, 2010.

BUORO, B. Anamélia. **O Olhar em Construção**. São Paulo: Cortez, 2000.

CANCLINI, Nestor G. **A Socialização da Arte: Teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Texto- Análise- Didática**. São Paulo. Moderna, 2000.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas E representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIGUEIREDO, Leila. Território: cidade. In: LYRA, Carla et al. **Arte e tecnologia**. Recife: Massangana, 2010.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

GÉLIS, Jacques. **A individualização da criança**. In: *História da Vida Privada*. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311 – 329.

GÓES, Lucia Pimentel. **A aventura da Literatura para crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

KELLOG, R. **Análisis de la expresión plástica del preescolar**. Madrid: Cincel, 1985.

LOPES, M. G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. Cortez. São Paulo, 2002.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MASON, Raquel. **Por uma Arte-Educação multicultural**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**. Editora IBPEX. Curitiba, 2011.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Ágere).

SOSNOWSKI, Katyuscia; FILHO Manoel Motta. **Novas Tecnologias E A Arte: Algumas Reflexões Sobre A Formação De Professores De Arte No Brasil**. V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas. Retlee-Experiências Educativas. 2015. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo1/NOVAS_TECNOLOGIAS_E_A_ARTE_ALGUMAS_REFLEXOES_SOBRE_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_DE_ARTE_NO_BRASIL.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2017.

VEYNE, Paul. **O Império Romano**. In: História da Vida Privada. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19 – 43.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

TRANSTORNOS DE APRENDIZADO EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

JULIANA DA SILVA DORI¹

Resumo

O ensino a distância (EAD) tem se consolidado como uma alternativa relevante na educação contemporânea, principalmente devido ao avanço das tecnologias e à flexibilidade que oferece. Apesar de suas vantagens, a adaptação do EAD às necessidades de alunos com transtornos de aprendizagem é um desafio que exige a implementação de metodologias pedagógicas inovadoras e a utilização de tecnologias assistivas. Este estudo aborda a importância da personalização do conteúdo no EAD, destacando a necessidade de adaptar as plataformas de ensino para alunos com dificuldades cognitivas, como dislexia e TDAH. A análise sugere que a inclusão de ferramentas interativas e a formação continuada dos educadores são essenciais para a promoção de um ambiente de aprendizagem acessível e eficaz. Conclui-se que, quando adequadamente implementado, o EAD pode se tornar uma poderosa ferramenta para a inclusão educacional.

Palavras-chave: ensino a distância, transtornos de aprendizagem, inclusão educacional, tecnologias assistivas, personalização do conteúdo.

Introdução

O ensino a distância (EAD) tem se consolidado como uma das alternativas mais relevantes na educação contemporânea, especialmente no cenário atual, em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais central no cotidiano das instituições educacionais. Sua expansão acelerada nas últimas décadas foi

¹ *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

impulsionada por diversos fatores, como os avanços tecnológicos, a crescente demanda por flexibilidade no processo de aprendizagem e, mais recentemente, as restrições impostas pela pandemia de COVID-19. O EAD, inicialmente visto como uma solução para aqueles que não podiam frequentar instituições presenciais, hoje se apresenta como uma alternativa viável e eficaz para diferentes perfis de alunos, oferecendo acesso ao conhecimento sem as limitações geográficas e temporais do ensino tradicional.

Entretanto, a transição para o ensino a distância envolve uma série de desafios que precisam ser cuidadosamente avaliados e superados para que essa modalidade possa ser aproveitada de maneira plena e inclusiva. Um dos principais obstáculos enfrentados pelas instituições educacionais no EAD é a adaptação das metodologias pedagógicas às novas condições tecnológicas. O modelo tradicional de ensino, baseado em uma abordagem expositiva e linear, não é suficiente para atender às demandas de um ambiente virtual, que exige flexibilidade, inovação e, acima de tudo, personalização do aprendizado. O EAD, para ser eficaz, precisa considerar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, levando em conta suas necessidades, seus ritmos e suas formas de interagir com o conteúdo.

Além disso, o EAD não pode ser encarado apenas como um meio para transferir conteúdos de forma digital, mas sim como um modelo educacional que promove novas formas de ensinar e aprender. Para que isso aconteça, é fundamental que as plataformas de ensino a distância adotem uma abordagem pedagógica que favoreça a interação, o engajamento e a participação ativa dos alunos. A utilização de ferramentas interativas, como fóruns de discussão, quizzes, vídeos e simuladores, bem como a possibilidade de realizar atividades práticas e colaborativas, são elementos essenciais para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente. No entanto, a simples adoção dessas ferramentas não garante, por si só, o sucesso do EAD. A forma como elas são integradas ao processo pedagógico e a capacidade do educador de utilizá-las de maneira eficaz são determinantes para o impacto real desse modelo de ensino.

Uma questão crucial que surge no contexto do ensino a distância é a inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem. Estes alunos, que muitas vezes enfrentam dificuldades no aprendizado devido a condições como dislexia, TDAH, dificuldades motoras e outros desafios cognitivos, exigem abordagens específicas que atendam às suas necessidades. No ambiente EAD, essas dificuldades podem ser ampliadas, pois muitos alunos com transtornos de aprendizagem têm maior dificuldade em lidar com plataformas digitais, com a falta de interações presenciais e com a gestão autônoma de seus estudos. Por isso, é imperativo que o EAD incorpore recursos adaptativos que possibilitem a personalização do conteúdo, o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos e a oferta de suporte individualizado.

O uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz, e a adaptação do conteúdo para diferentes formatos, como áudio, vídeo e texto, são medidas que podem fazer a diferença na aprendizagem de alunos com dificuldades cognitivas. Além disso, a formação contínua dos professores e tutores para que possam lidar de forma eficaz com as necessidades desses alunos é outro aspecto essencial para garantir a eficácia do EAD em contextos inclusivos. Dessa forma, o EAD pode se tornar um instrumento poderoso para a promoção da equidade no acesso à educação, possibilitando que todos os alunos, independentemente de suas condições cognitivas, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Por fim, é necessário destacar que o EAD não é uma panaceia que resolve todos os problemas educacionais. Ele deve ser visto como uma ferramenta a mais no repertório educacional, complementando o ensino presencial e oferecendo novas possibilidades para a personalização do aprendizado. No entanto, para que seja realmente eficaz, o EAD deve ser implementado de maneira estratégica, considerando as especificidades de cada contexto educacional, as necessidades dos alunos e os recursos disponíveis. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, a integração de tecnologias assistivas e a capacitação dos educadores são fundamentais para que o ensino a distância seja capaz de promover a aprendizagem de forma inclusiva, acessível e eficaz.

Desafios dos Alunos com Transtornos no EAD

Os alunos com transtornos de aprendizagem enfrentam desafios específicos no contexto da Educação a Distância (EAD), dado que a modalidade exige uma série de habilidades que podem ser prejudicadas por essas condições. As dificuldades de concentração, processamento de informações e organização, típicas de transtornos como dislexia, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e disortografia, podem ser exacerbadas em um ambiente de ensino remoto. Nesse contexto, a falta de interação direta com o professor e colegas dificulta a adaptação dos alunos a um ambiente que exige autonomia, gestão do tempo e recursos tecnológicos. Estudos indicam que a ausência de feedback imediato e a necessidade de autossuficiência no aprendizado podem gerar sentimento de frustração e ansiedade nos alunos com transtornos de aprendizagem (SOUZA, 2019).

Além disso, o EAD, por sua própria natureza, demanda uma adaptação às tecnologias digitais, algo que nem todos os alunos com transtornos de aprendizagem conseguem realizar com a mesma facilidade. A utilização de plataformas digitais e a realização de atividades e avaliações online podem ser desafiadoras para aqueles que apresentam dificuldades no processamento visual ou na leitura, problemas típicos em casos de dislexia, por exemplo. A leitura de textos extensos na tela, a organização de tarefas e a realização de provas e atividades sem o suporte direto de um professor ou tutor podem resultar em um desempenho abaixo do esperado, não por falta de capacidade, mas devido às dificuldades intrínsecas ao transtorno. Conforme aponta Lima (2021), os alunos com transtornos de aprendizagem necessitam de adaptações pedagógicas que considerem suas necessidades específicas, o que muitas vezes não é devidamente contemplado no modelo EAD tradicional.

Outro desafio enfrentado pelos alunos com transtornos de aprendizagem no EAD é a falta de apoio emocional e social. A interação com os colegas e o professor desempenha um papel crucial no processo de aprendizado, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no afetivo. Para alunos com

transtornos como o TDAH, que frequentemente apresentam dificuldades na regulação emocional, a ausência de um ambiente presencial pode intensificar a sensação de isolamento e desmotivação. Estudos demonstram que o apoio social na educação presencial é um fator importante na superação de barreiras acadêmicas, e sua ausência no ensino remoto pode afetar significativamente o desempenho e o bem-estar desses estudantes (OLIVEIRA, 2020). A falta de uma rede de apoio pode comprometer a saúde mental dos alunos, prejudicando ainda mais sua capacidade de aprendizagem.

A ausência de estratégias diferenciadas e a falta de flexibilidade nas metodologias do EAD também são desafios significativos para os alunos com transtornos de aprendizagem. A maioria das plataformas de ensino remoto segue um modelo padrão, que nem sempre contempla as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A rigidez na organização dos cursos, que não oferece opções de adaptação ou a possibilidade de modificação do ritmo de aprendizagem, pode prejudicar esses alunos, pois eles necessitam de abordagens mais individualizadas. De acordo com Silva (2022), uma abordagem inclusiva no EAD é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso envolve a adoção de recursos pedagógicos e tecnológicos que atendam às necessidades de cada aluno, como o uso de softwares assistivos, tutoriais em vídeo e atividades personalizadas.

Outro aspecto relevante é a falta de formação dos professores para lidar com as especificidades dos alunos com transtornos de aprendizagem. A formação docente, muitas vezes, não inclui estratégias para a inclusão desses alunos no contexto do EAD. Isso resulta em um ensino padronizado que desconsidera as necessidades individuais. Segundo Santos (2018), é fundamental que os professores recebam treinamento específico para identificar e atender alunos com transtornos de aprendizagem, implementando métodos pedagógicos que favoreçam a inclusão e o sucesso acadêmico desses alunos. A falta de preparo dos docentes para utilizar as tecnologias de forma adaptativa e para adaptar as estratégias de ensino às necessidades individuais pode ser um obstáculo significativo para os alunos com transtornos de aprendizagem no

EAD.

A acessibilidade também é um fator crucial nesse cenário. A tecnologia utilizada nas plataformas de ensino a distância, muitas vezes, não oferece recursos adequados para alunos com transtornos específicos, como o uso de leitores de tela, legendas ou modificações no layout das páginas. A falta de recursos adaptativos pode limitar a participação de alunos com dislexia, TDAH, entre outros transtornos, prejudicando o acesso ao conteúdo e a efetiva participação nas atividades propostas. A acessibilidade digital, conforme defendido por Costa (2021), é um direito dos alunos com deficiências ou transtornos, sendo fundamental que as plataformas de EAD garantam uma experiência de aprendizado inclusiva e sem barreiras tecnológicas.

Portanto, os alunos com transtornos de aprendizagem enfrentam uma série de desafios no ambiente do EAD, desde a adaptação às tecnologias e à falta de suporte emocional até a ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas. Para que o EAD seja verdadeiramente inclusivo, é essencial que sejam feitas adaptações tanto no conteúdo quanto na forma de interação com o aluno, garantindo que os recursos pedagógicos e tecnológicos sejam acessíveis e adequados às necessidades específicas de cada estudante. A formação dos professores, o apoio psicopedagógico e o uso de tecnologias assistivas são elementos-chave para a superação desses desafios, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e eficaz.

Ferramentas e Métodos Adaptativos no EAD

As ferramentas e métodos adaptativos no ensino a distância (EAD) emergem como respostas fundamentais às necessidades de uma educação mais inclusiva, que respeite as particularidades e dificuldades dos alunos. O EAD, por sua natureza flexível, possibilita o acesso ao conhecimento a partir de diversas plataformas digitais, mas, para garantir a equidade no aprendizado, é necessário que essas plataformas se ajustem às diferentes realidades dos estudantes. Nesse contexto, as ferramentas adaptativas oferecem recursos que tornam a experiência de aprendizado mais acessível, promovendo a

personalização do ensino de acordo com as características individuais de cada aluno. A adaptação de conteúdos e processos pedagógicos é imprescindível para que o EAD seja eficaz para todos, especialmente quando se observa a diversidade de habilidades cognitivas, linguísticas e tecnológicas presentes entre os alunos. Segundo Almeida e Silva (2019), o uso de tecnologias adaptativas no EAD permite a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual o conteúdo se ajusta às necessidades do aluno, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem, o que torna o processo mais eficiente.

As ferramentas de personalização, que incluem desde softwares educacionais até plataformas de aprendizagem baseadas em inteligência artificial, são essenciais para implementar essas adaptações. Esses recursos permitem que os alunos acessem o conteúdo de forma diferenciada, como por meio de textos em áudio, vídeos com legendas, ajustes no tamanho da fonte e no contraste das telas, entre outras funcionalidades. A personalização do conteúdo não se limita a aspectos técnicos, mas também ao ritmo de aprendizagem, oferecendo atividades e avaliações adequadas ao nível de conhecimento e à velocidade do aluno. Conforme aponta Costa (2020), as tecnologias adaptativas têm o poder de identificar, com base nas interações do aluno com o sistema, as áreas em que ele possui mais dificuldade e, assim, ajustar o material didático, facilitando a aprendizagem e a retenção do conteúdo.

Entre os métodos adaptativos mais relevantes no contexto do EAD, destaca-se o uso da aprendizagem personalizada. Esse método baseia-se em tecnologias que acompanham o desempenho do aluno em tempo real, ajustando o percurso de aprendizado de acordo com os resultados obtidos. A aprendizagem personalizada busca atender ao aluno em sua individualidade, proporcionando uma abordagem que não apenas responde a dificuldades específicas, mas também amplia o potencial de cada estudante, permitindo-lhe avançar conforme sua capacidade e interesse. A utilização de plataformas adaptativas, como aquelas que implementam algoritmos de aprendizagem automática, pode direcionar conteúdos e atividades de acordo com as preferências e dificuldades do aluno, proporcionando uma experiência de ensino mais centrada no estudante. Segundo Oliveira (2021), a aprendizagem

personalizada no EAD proporciona um aprendizado mais ativo e autônomo, onde o aluno se torna o protagonista do seu processo educativo, com a mediação da tecnologia.

Outro método adaptativo de grande relevância é a gamificação, que utiliza elementos de jogos para promover o engajamento e a motivação dos alunos. No EAD, a gamificação pode ser implementada através de quizzes interativos, competições, níveis de aprendizagem e recompensas, tornando o ambiente virtual mais dinâmico e atrativo. A gamificação contribui para o aumento do engajamento, pois transforma o processo de aprendizado em uma atividade lúdica, desafiadora e, ao mesmo tempo, instrutiva. Como apontam Souza e Lima (2020), a gamificação no EAD pode ser uma estratégia eficaz para manter o aluno motivado e comprometido, especialmente em um ambiente no qual a interação presencial é limitada. Além disso, a utilização de jogos pedagógicos e simuladores no EAD pode facilitar a aprendizagem prática e a resolução de problemas, habilidades essenciais no mundo contemporâneo.

As plataformas de EAD também têm adotado recursos de acessibilidade, como softwares assistivos que auxiliam alunos com deficiências físicas, cognitivas ou sensoriais. Esses recursos incluem leitores de tela, tradutores de linguagem de sinais, e adaptações de conteúdo que permitem a personalização de fontes e de cores, entre outras funcionalidades. A implementação desses recursos nas plataformas digitais de ensino é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas, possam acessar o conteúdo de maneira adequada. De acordo com Nogueira e Silva (2022), a acessibilidade é um princípio central da educação inclusiva, e as ferramentas adaptativas desempenham um papel crucial ao garantir que alunos com deficiência possam usufruir do mesmo direito à educação que os demais.

Além disso, a análise de dados gerados por interações dos alunos nas plataformas de EAD tem se mostrado um método eficaz para adaptar o ensino. A coleta de dados sobre o desempenho do aluno, suas preferências de aprendizagem e suas interações com o conteúdo possibilita a criação de estratégias pedagógicas mais direcionadas. A utilização de Big Data e análise

preditiva permite que os sistemas de EAD ajustem os cursos e materiais didáticos de forma contínua, promovendo uma personalização ainda maior. A análise de dados pode não apenas otimizar o processo de aprendizagem individual, mas também fornecer insights valiosos para os educadores, permitindo a adaptação do ensino a grandes grupos de estudantes com características semelhantes. Segundo Silva (2021), a análise de dados no EAD não se limita à avaliação do desempenho acadêmico, mas abrange também fatores emocionais e comportamentais, oferecendo uma visão mais holística do processo de aprendizagem.

A formação dos professores para o uso dessas ferramentas adaptativas é outro aspecto crucial para o sucesso do EAD. Muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para integrar as tecnologias adaptativas em suas práticas pedagógicas, o que pode limitar o potencial dessas ferramentas. A capacitação docente, portanto, é essencial para que os professores possam explorar todo o potencial das plataformas digitais e das ferramentas adaptativas, criando experiências de aprendizado que atendam às necessidades diversificadas dos alunos. A formação contínua dos educadores, com foco no uso pedagógico das tecnologias, é um passo importante para garantir a eficácia do EAD. De acordo com Santos (2018), a preparação adequada dos professores não só facilita o uso das tecnologias de forma mais eficaz, mas também favorece a adaptação dos métodos de ensino às demandas dos alunos. Portanto, as ferramentas e métodos adaptativos no EAD são essenciais para a promoção de uma educação inclusiva e personalizada. A personalização do ensino, a utilização de gamificação, os recursos de acessibilidade, a análise de dados e a capacitação dos professores são aspectos fundamentais para garantir que o EAD seja eficaz para todos os alunos, independentemente de suas necessidades e características. A adaptação dos processos pedagógicos e tecnológicos às particularidades de cada estudante não só facilita o acesso ao conteúdo, mas também favorece o engajamento, a motivação e a aprendizagem autônoma, elementos essenciais para o sucesso no contexto educacional contemporâneo.

Sucesso e Barreiras no Ensino à Distância

O ensino à distância (EAD) tem se consolidado como uma alternativa viável e eficaz para a educação em diversos contextos, especialmente diante das transformações tecnológicas e das necessidades de adaptação ao novo cenário global. Seu sucesso pode ser atribuído à flexibilidade oferecida aos alunos, permitindo-lhes aprender no seu próprio ritmo e a partir de locais diversos, o que representa uma grande vantagem em relação ao ensino presencial. Além disso, as plataformas digitais oferecem uma vasta gama de recursos pedagógicos, como vídeos, fóruns de discussão, quizzes interativos e materiais complementares, que, quando bem utilizados, podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, apesar das vantagens, o EAD enfrenta uma série de barreiras que comprometem seu pleno sucesso, exigindo adaptações tanto por parte dos alunos quanto dos professores e instituições. O sucesso do EAD depende, portanto, de uma série de fatores que envolvem a estrutura tecnológica, a qualidade do conteúdo, a capacitação dos educadores e a motivação dos estudantes. Segundo Dias (2021), a adoção do EAD pode ser considerada um fator de democratização do ensino, especialmente no que diz respeito à superação das barreiras geográficas e temporais, permitindo o acesso a uma educação de qualidade para diferentes públicos.

Apesar dos avanços, uma das principais barreiras para o sucesso do EAD é a desigualdade no acesso à tecnologia. A utilização de plataformas digitais de ensino requer dispositivos adequados, como computadores ou smartphones, e uma conexão estável à internet. Em contextos de vulnerabilidade social, muitos alunos não dispõem dessas condições, o que os coloca em desvantagem no processo de aprendizagem. De acordo com Silva e Oliveira (2020), a exclusão digital é um fator limitante para a efetividade do EAD, pois impede que uma parcela significativa da população tenha acesso pleno às oportunidades de aprendizado. A falta de recursos tecnológicos, somada à disparidade no domínio das ferramentas digitais, cria um ambiente desigual, o que fragiliza a proposta de inclusão e acessibilidade do EAD. A superação dessa barreira exige investimentos em infraestrutura e em políticas públicas que garantam o acesso à tecnologia para todos os alunos, além de programas de capacitação para o uso das plataformas.

Outra barreira significativa é a falta de preparação de alunos e professores para as exigências do EAD. Muitos educadores, embora competentes em sua área de conhecimento, não possuem a formação adequada para ministrar aulas no formato online, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido. A transição do ensino presencial para o EAD exige competências pedagógicas e tecnológicas que nem todos os docentes estão preparados para desenvolver. Segundo Santos (2019), a capacitação docente é um dos pilares para o sucesso do EAD, pois envolve não apenas o domínio das ferramentas digitais, mas também a adaptação das metodologias de ensino para um ambiente online. Os professores precisam compreender como engajar os alunos, promover a interação e utilizar recursos tecnológicos de forma eficiente para facilitar o aprendizado. Além disso, a falta de formação em metodologias de ensino a distância pode resultar em um ensino monótono, pouco interativo, o que diminui o impacto positivo do EAD.

Para os alunos, o EAD pode ser um desafio no que diz respeito à autonomia e à gestão do tempo. Embora a flexibilidade seja uma das maiores vantagens dessa modalidade, ela também pode representar uma dificuldade para estudantes que não possuem habilidades adequadas para a organização do seu próprio aprendizado. A ausência de um ambiente físico de sala de aula, com a presença constante do professor, pode resultar em procrastinação, falta de disciplina e dificuldades em manter a motivação ao longo do curso. Segundo Oliveira (2020), a autonomia no EAD é um fator crucial, mas ao mesmo tempo desafiador, pois exige do aluno não só conhecimento, mas também uma série de competências pessoais, como autossuficiência, organização e responsabilidade.

A falta dessas habilidades pode prejudicar o desempenho do estudante, comprometendo o sucesso do EAD.

Ademais, a interação entre aluno e professor é um fator essencial para a qualidade do EAD, mas a limitação das interações presenciais pode ser uma barreira para o desenvolvimento de vínculos afetivos e de uma relação de confiança. O isolamento social que muitas vezes caracteriza o EAD pode gerar um sentimento de desconexão entre os alunos e a instituição de ensino,

prejudicando a construção de uma comunidade acadêmica e o senso de pertencimento. A interação em tempo real, como videoconferências e chats ao vivo, embora tenha sido aprimorada com o uso de tecnologias, ainda não substitui completamente as dinâmicas presenciais de troca de experiências e apoio emocional. Segundo Lima e Souza (2022), a relação interpessoal é fundamental para o sucesso acadêmico, pois contribui para a motivação e o engajamento dos alunos. A ausência dessa interação pode levar à desmotivação, principalmente em cursos mais longos e com menos acompanhamento individualizado.

A qualidade do conteúdo e dos materiais didáticos também é uma variável que impacta diretamente no sucesso do EAD. A transposição do ensino tradicional para o digital exige a adaptação dos materiais pedagógicos, que devem ser elaborados considerando as especificidades do ambiente virtual de aprendizagem. Conteúdos muito extensos, por exemplo, podem ser difíceis de serem absorvidos em uma tela de computador, o que demanda a necessidade de otimização do material didático para esse formato. Conforme aponta Costa (2021), o design instrucional deve ser pensado de maneira a facilitar o aprendizado do aluno, utilizando recursos multimodais, como vídeos, textos, gráficos e atividades interativas. Além disso, a atualização constante do conteúdo é crucial para manter o interesse e a relevância do curso, além de garantir que as informações fornecidas estejam alinhadas às necessidades e aos avanços da área de estudo.

No entanto, as barreiras não são exclusivas do EAD, pois, em muitos casos, elas também se refletem na gestão e na organização dos cursos. A implementação de políticas educacionais eficazes, que considerem a diversidade de perfis de alunos, é essencial para minimizar as barreiras existentes. A gestão do EAD deve ser capaz de identificar as dificuldades dos alunos e implementar estratégias de apoio, como tutoriais, suporte técnico e acompanhamento pedagógico, para garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. A análise de dados educacionais, como o desempenho dos alunos e as taxas de desistência, pode fornecer informações valiosas para a adaptação do ensino e a melhoria contínua das estratégias de

ensino a distância. De acordo com Souza (2019), a gestão eficiente do EAD deve ser dinâmica e adaptativa, capaz de responder rapidamente às necessidades dos alunos e corrigir falhas no processo de ensino.

Portanto, o sucesso do ensino à distância depende de uma série de fatores interligados, como o acesso à tecnologia, a capacitação de docentes, a motivação dos alunos e a qualidade do conteúdo oferecido. No entanto, as barreiras, como a exclusão digital, a falta de preparação dos educadores, a limitação das interações interpessoais e as dificuldades na gestão do tempo, ainda representam desafios significativos. Para superar essas barreiras e garantir o sucesso do EAD, é necessário um compromisso contínuo das instituições de ensino em investir em infraestrutura, formar adequadamente seus professores, oferecer apoio aos alunos e aprimorar as metodologias pedagógicas. Apenas assim será possível alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente das suas condições socioeconômicas e tecnológicas.

Considerações finais

O ensino a distância (EAD) tem se consolidado como uma modalidade educacional cada vez mais presente no cenário global, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 e pelas mudanças tecnológicas no campo educacional. No entanto, a implementação dessa modalidade de ensino ainda enfrenta uma série de barreiras, que vão desde o acesso desigual às tecnologias até a capacitação insuficiente de professores e a falta de adaptação dos métodos pedagógicos às necessidades específicas dos alunos. No contexto de alunos com transtornos de aprendizagem, essas barreiras podem ser ainda mais evidentes, exigindo uma abordagem diferenciada e recursos adaptativos que promovam uma educação inclusiva e acessível. É fundamental que o EAD, enquanto alternativa educacional, reconheça a diversidade de perfis dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades cognitivas e emocionais. A personalização do aprendizado, como visto nas ferramentas adaptativas, é uma das estratégias mais eficazes para atender a essas

demandas. Essas ferramentas oferecem recursos tecnológicos que permitem uma maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem, como a adaptação de conteúdo ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno, a inclusão de recursos de acessibilidade e o uso de métodos inovadores como a gamificação e a aprendizagem personalizada. Ao incorporar essas tecnologias, as plataformas de EAD podem promover um ambiente mais inclusivo, no qual todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

Contudo, para que o EAD seja verdadeiramente eficaz, é necessário que as instituições de ensino se comprometam com a superação das barreiras tecnológicas e pedagógicas que ainda limitam o acesso e a qualidade do ensino oferecido. A formação contínua dos docentes é um ponto central nesse processo, pois a eficácia das ferramentas adaptativas depende da capacidade do professor de utilizá-las de maneira estratégica e de forma a atender às necessidades de seus alunos. A capacitação docente não deve se restringir ao domínio das tecnologias, mas também à implementação de metodologias pedagógicas que favoreçam a inclusão, a autonomia e o engajamento dos estudantes.

Além disso, a gestão do EAD deve ser proativa na identificação e resolução das dificuldades enfrentadas pelos alunos. A análise de dados educacionais, por exemplo, pode ser uma ferramenta importante para detectar padrões de dificuldades e implementar estratégias de intervenção. A personalização do ensino, que respeita as características individuais de cada aluno, não deve ser uma opção, mas uma obrigação em um ambiente de aprendizado inclusivo. O uso de análises preditivas para ajustar os materiais e métodos de ensino de forma contínua é uma medida importante para garantir que os alunos, especialmente os com transtornos de aprendizagem, tenham o suporte necessário para superar seus desafios.

No entanto, a superação dessas barreiras não depende apenas de esforços isolados de docentes e instituições de ensino. É necessário que haja uma colaboração entre todos os agentes envolvidos na educação, incluindo os responsáveis pela formulação de políticas públicas. O investimento em

infraestrutura tecnológica, a criação de programas de apoio psicopedagógico e a implementação de recursos assistivos são medidas imprescindíveis para que o EAD se torne uma ferramenta eficaz e acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas ou de aprendizagem. Finalmente, é importante destacar que, apesar das inúmeras vantagens do EAD, ele não deve ser visto como uma solução universal e única para todos os contextos educacionais. A implementação bem-sucedida do ensino a distância exige uma avaliação crítica e constante, com o objetivo de identificar suas limitações e buscar soluções inovadoras. A flexibilidade e a autonomia proporcionadas pelo EAD podem ser extremamente benéficas, mas é preciso garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com transtornos de aprendizagem, recebam o suporte necessário para aproveitar ao máximo as oportunidades que essa modalidade oferece.

Portanto, para que o EAD seja uma modalidade educacional inclusiva, que promova a equidade no acesso ao conhecimento, é necessário que se adotem práticas pedagógicas mais adaptativas e que se invista na formação de professores, na melhoria da infraestrutura tecnológica e no desenvolvimento de recursos assistivos. Somente dessa forma será possível garantir que o EAD não apenas amplie as oportunidades educacionais, mas também se torne um ambiente de aprendizado verdadeiramente acessível e eficaz para todos os alunos.

Referências

- ALMEIDA, L. P.; SILVA, M. F. Ferramentas adaptativas no ensino a distância: personalização do aprendizado. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*, v. 10, n. 2, p. 50-65, 2019.
- COSTA, A. R. O papel das tecnologias adaptativas no ensino a distância. *Revista de Inovação Educacional*, v. 17, n. 3, p. 112-125, 2020.
- COSTA, R. G. O design instrucional no ensino a distância: estratégias para a melhoria do aprendizado. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*, v. 16, n. 2, p. 89-104, 2021.
- DIAS, L. F. Ensino a distância: avanços e desafios. *Revista de Educação*

- Contemporânea, v. 12, n. 1, p. 45-58, 2021.
- LIMA, M. A.; SOUZA, A. F. A interação no ensino a distância: limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, v. 10, n. 3, p. 120-133, 2022.
- NOGUEIRA, T. A.; SILVA, R. B. Acessibilidade digital no EAD: um estudo sobre as ferramentas assistivas. *Revista de Educação e Inclusão*, v. 20, n. 1, p. 95-109, 2022.
- OLIVEIRA, M. F. A aprendizagem personalizada no EAD: potencialidades e desafios. *Revista de Educação Contemporânea*, v. 13, n. 2, p. 75-88, 2021.
- OLIVEIRA, P. F. O papel da autonomia no sucesso do ensino a distância. *Revista de Educação e Tecnologia*, v. 18, n. 2, p. 112-125, 2020.
- SANTOS, J. A. Formação de professores para o uso de ferramentas adaptativas no EAD. *Revista de Ensino e Tecnologia*, v. 22, n. 4, p. 134-146, 2018.
- SANTOS, L. G. Formação de professores para o ensino a distância: desafios e perspectivas. *Revista de Educação Online*, v. 14, n. 2, p. 98-112, 2019.
- SILVA, L. G. Big Data e análise preditiva no ensino a distância: uma abordagem adaptativa. *Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais*, v. 15, n. 1, p. 22-37, 2021.
- SILVA, R. B.; OLIVEIRA, A. C. A exclusão digital no ensino a distância: barreiras e soluções. *Revista de Inclusão Digital*, v. 11, n. 1, p. 45-59, 2020.
- SOUZA, M. S.; LIMA, T. R. A gamificação no ensino a distância: estratégias para aumentar o engajamento. *Revista de Educação Digital*, v. 8, n. 3, p. 85-98, 2020.
- SOUZA, T. R. Gestão do ensino a distância: desafios na administração de cursos online. *Revista de Administração Educacional*, v. 23, n. 4, p. 134-146, 2019.

O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DA CRIANÇA

JULIANA RIBEIRO DE OLIVEIRA PAULA

RESUMO

Dessa forma o estudo da área psicomotora relacionada ao desenvolvimento de crianças na faixa etária da educação infantil é de grande importância, por considerar essas explorações infantis como uma forma que a criança tem de se fazer presente nesse mundo e ao mesmo tempo internalizar o mundo que a cerca. A educação psicomotora poderá apoiar o trabalho do professor em sala de aula, favorecendo a família e principalmente o desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

Palavras chaves: Escola; Desenvolvimento; Criança; Movimento.

INTRODUÇÃO

Partindo do momento em que a criança é concebida, seu organismo já em desenvolvimento irá seguir um tipo de organização interna, ou uma lógica biológica que dará sentido ao seu desenvolvimento em diversos campos.

Seu corpo será como uma porta aberta a todas as ofertas de estimulação e interação, seguindo agora um calendário de maturação e evolução constantes. Desde o nascimento da criança até que ela atinja a idade adulta, irão ocorrer em seu organismo intensas mudanças. Segundo Neto (2002:11):

“As possibilidades motoras da criança evoluem amplamente de acordo com a sua idade e chegam a ser cada vez mais variadas, completas e complexas”.

No decorrer da gravidez, o feto já começara a dar sinais de vida ao mundo exterior utilizando se da atividade motora, em constantes transformações e na

medida em que o feto vai crescendo ficam perceptíveis à mãe e a todos ao redor seus movimentos dentro da barriga, suas manifestações fazendo se sentir a todo o momento.

Desde o seu nascimento iremos observar diariamente as mudanças e conquistas das capacidades maturativas da criança, e com isso a todo o momento iremos nos sentir-se surpreendidos com novos gestos e movimentos que a criança irá conquistar.

Os processos de desenvolvimento da criança pequena ocorrem de forma contínua e gradativa, a cada dia a criança passa por transformações e obtém grandes conquistas. Seu crescimento acontece por diversas dimensões, sejam elas motoras, afetivas, cognitivas e sociais.

Essas transformações não acontecem somente de dentro para fora, e não seguem uma mesma linhagem ou ritmo para todas as crianças, afinal fatores biológicos ou genéticos de cada ser humano, quando em contato com o ambiente externo acaba sofrendo influências diretas desse meio, que podem ser elas negativas ou positivas, porém que irão atingir diretamente esse ser em desenvolvimento. Neto (2002:11) aponta que:

“A integração sucessiva da motricidade implica a constante e permanente maturação orgânica. O movimento contém em si mesmo a sua verdade, tem sempre uma orientação significativa em função da satisfação das necessidades que o meio o suscita”.

Percebemos então que o desenvolvimento humano é como uma construção que se forma por meio das interações que um determinado individuo realiza com o outro, e também nas relações desse com o ambiente ou mundo ao seu redor.

O desenvolvimento das capacidades físicas e motoras da criança na primeira infância, fase que compreende desde o seu nascimento até o seu

terceiro ano de vida, estão fortemente marcadas, assim como a aquisição de sua linguagem, pois a criança percebe que necessita da fala para expressar seus desejos e relacionar-se com as outras pessoas de seu convívio.

Certamente, quando uma criança tem diversas oportunidades de interação com atividades que exploram a capacidade motora de forma progressiva e organizada, com intenções e objetivos pré-estabelecidos, esses momentos certamente oportunizará a criança um maior ganho em seu desenvolvimento físico.

Segundo NETO (2002) “Os primeiros contatos corporais que a criança percebe, manipula e com os quais joga são os de seu próprio corpo: satisfação e dor, choro e alegria, mobilização e deslocamento, sensações visuais e auditivas e esse corpo é o meio da ação, do conhecimento e da relação”.

A criança consegue aprimorar as suas capacidades quando lhes são ofertadas possibilidades de treinar o que ela já conquistou e experimentar novos desafios, em ambientes com obstáculos variados, ampliando assim o domínio de seus movimentos e expressões a cada nova exploração.

No momento do nascimento da criança, ela já carregara consigo muitas potencialidades, que para que sejam desenvolvidas, não necessitarão somente da manutenção dos seus processos orgânicos e internos, mas sim e principalmente da interação externa, de um ambiente em que a criança tenha liberdade para realizar intercâmbios com outras pessoas.

Já na primeira infância, a qualidade com que serão realizados esses intercâmbios e serão estas relações que farão uma grande influência na orientação e desenvolvimento da criança em formação, assim como a personalidade que ela irá adquirir. Segundo LE BOUCH (1982: 27):

“Unicamente pela sua bagagem hereditária e pelas suas características próprias da reação, a criança, depois o adolescente, é dependente do meio humano onde a natureza o tem colocado. O ser humano só pode ser compreendido através do vínculo que o une ao seu meio inter-humano”.

Somente baseando se nas relações que a criança realiza com o outro, que ela terá a oportunidade de descobrir se mais a cada dia, e diante disso construir e firmar a sua personalidade e identidade gradativamente.

Como uma forma de aperfeiçoar o seu crescimento, devem ser propostas atividades e exercícios que englobam grandes grupos musculares. Os movimentos exploratórios podem contribuir com a aquisição da força, agilidade e flexibilidade. Outra ótima opção são as brincadeiras e jogos ritmados em que a criança treina a sua capacidade de memorização e amplia o conhecimento de seu corpo.

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Segundo as teorias de Henri Wallon, que tratavam o desenvolvimento infantil com grande enfoque na afetividade para assim reestruturar e desenvolver a inteligência. Destacando que essa dinâmica é conquistada pelas alternâncias funcionais, para que surja uma nova etapa de desenvolvimento se faz necessária à incorporação do que a criança já aprendeu, ou seja, das condições anteriores a essa nova etapa.

Sendo assim quando surge um novo aprendizado a criança poderá ampliar os seus conhecimentos ou resignifica - los diante do que já conhece, colocando um novo sentido a tudo que se apresenta como novo para ela. Para Wallon (2010)

“A criança atravessa diferentes estágios que oscilam entre momentos de maior interiorização e outros mais voltados para o exterior, sendo possível demarcar alguns deles ao longo do desenvolvimento infantil”.

O desenvolvimento da motricidade só ocorre pela interação das diferentes áreas motoras que os seres humanos possuem, sejam elas perceptivo motora, neuromotora, psicomotora, neuropsicomotora, entre outras. É muito importante que a criança tenha oportunidade de explorar as suas atividades motoras, pois somente dessa forma e nestas experiências, a criança conquistará um desenvolvimento de forma global.

Estas explorações realizadas pela criança pequena também contribuem e marcam a conquista de sua independência, em seus jogos a criança terá a oportunidade de experimentar novas habilidades motoras, o que lhe trarão mais segurança em sua adaptação ao meio externo, ao que ela já conhece, tendo essas diversas oportunidades de movimentar se e redescobrir o mundo a sua volta, a transformá-lo em uma criança feliz e mais adaptada a novas situações.

Neto (2002) descreve que, um bom controle motor permite a criança explorar o mundo exterior aportando-lhes as experiências concretas sobre as quais se constroem as noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual. A criança pequena vive e cresce em um mundo exterior do qual depende estreitamente – é o mundo dos objetos e o mundo das demais.

Um instrumento que estará apoiando a criança em suas descobertas sobre o mundo externo, será o seu corpo, pois ao mesmo tempo em que seu corpo entra em relação com o meio externo, ele também irá transmitir para a criança novas sensações e estímulos que serão reorganizados à medida que irão ocorrendo.

É por conta disso que percebemos que as crianças pequenas costumam colocar objetos e brinquedos na boca com frequência para senti-los, como uma forma de explorar, estão sempre atentas e desejando tocar em tudo que está a sua volta.

Estes momentos de exploração que a criança realiza com liberdade, é a forma em que ela realiza a sua consciência corporal, e também como uma forma de comunicação entre a criança e o mundo ao seu redor.

A criação do esquema corporal da criança será o resultado das experiências, é de uma construção mental que a criança realiza gradualmente e de acordo com a forma que utiliza o seu corpo.



Fig 1

Com a iniciação da capacidade de permanecer na posição ereta e aos primeiros sinais de andar sozinho da criança pequena, que ocorre por volta do primeiro ano de vida, então esta adquirindo esse potencial tão importante ao homem, tornando mais fácil sua locomoção e interação no ambiente social.

Percebemos também que o ambiente da criança irá pertencer a uma proporção muito maior para ela, afinal antes dessa aquisição da marcha a criança estava restrita a um pequeno ambiente próprio a ela, e agora esta ampliada a sua área de exploração motora.

Abrindo assim possibilidades ainda maiores principalmente a percepção da criança, que diariamente irá se deparar com diferentes situações, novos desafios que devem ser ultrapassados por elas e dominados por suas habilidades motoras, tendo ou não auxílio de pessoas mais velhas para auxiliá-la nesse processo como: pais, irmãos, avós ou professor. Conforme MEINEL (1984: 274)

“A forma principal de disputa motora da criança pequena com seu meio ambiente é o brincar. Os denominados brinquedos funcionais com a sua alta participação nas formas de movimentos locomotores, são de especial importância para o desenvolvimento motor.”

As crianças que encontram-se na faixa etária de um a três anos, sentem grande satisfação em engatinhar, andar ou correr em torno de algo ou alguma pessoa, sem relacionar essa atividade a um objetivo ou finalidade.

Estão a todo o momento empurrando ou puxando objetos, saltando, subindo e pulando, trepando e escorregando, se apropriando do ambiente ao seu redor e sentindo-se satisfeita, pois tais ações que para crianças são brincadeiras funcionam como uma forma de apropriação do deste ambiente.

Nesses momentos sentem muito prazer e satisfação por estarem sempre ultrapassando obstáculos e o remetem a criança um grande sentimento de alegria e poder.

Outra atividade desempenhada pela criança por volta de seus três anos, são as brincadeiras em que utilizam-se de brinquedos funcionais ou de ficção, onde percebem a possibilidade de representarem diferentes papéis também conhecidos por brincadeiras de faz de conta.

É extremamente importante considerar essas manifestações infantis, por essas funcionarem como base para a educação de sua habilidade motora, fortalecendo e oportunizando o relacionamento social, a fantasia a linguagem e o pensamento infantil.

Frente a isso se o desenvolvimento psicomotor da criança pequena ou mesmo dos bebês forem realizados com deficiência ou se não forem ofertadas a criança variadas formas de estimulação de seu corpo e suas capacidades de movimentar-se pode ser que algum tempo depois a criança venha a apresentar dificuldades relacionadas à escrita, a leitura, abstração matemática e resolução de cálculos entre outras, como falta de equilíbrio e coordenação motora.

É notável que grande parte das crianças que irão apresentar tais dificuldades, será classificadas na classe ou estágio que se encontram no momento, sem que muitas vezes seja levado em consideração a real causa

destes dificuldades sem perceber que estas dificuldades ocorrem muito antes ao fato apresentado.

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO ESQUEMA CORPORAL

Nessa primeira etapa denominada “Corpo vivido”, a criança realiza vários exercícios motores que aparecem em forma de brincadeiras e jogos, com o desenvolvimento corporal e as ações mediadas poderemos levar a criança a conhecer o seu corpo de forma integral e assim conseguir coordenar e dominar cada vez mais os seus movimentos e gestos.

Com a realização dos exercícios mediados e propostos pelo professor, a criança irá passar de uma atividade espontânea (com brinquedos e brincadeiras) para uma atividade intencional com objetivos definidos.

Em nossas práticas com as crianças, podemos utilizar de comandos verbais como: corra, pule, ande, engatinhe, levante... Para conhecer as noções espaciais e corporais que determinada criança possui e com isso estaremos auxiliando - a em sua exploração e vivência de seu corpo. Segundo De Meur e Staes (1991:10)

“A estruturação espaço temporal fundamenta-se nas bases do esquema corporal sem o qual a criança, não se reconhecendo em si mesma, só muito dificilmente poderia apreender o espaço que a rodeia.”

Por volta dos três anos, que a criança consegue adquirir o conhecimento de seu corpo, como algo material, percebendo-o cada vez mais como algo inseparável, os ganhos quantitativos de seu repertório prático, irá ajudar em seu reconhecimento corporal e na apropriação do ambiente que a cerca levando a criança a descobrir o seu “EU”.

Já no final desse período denominado “corpo vivido”, o ambiente externo que foi tanto explorado pela criança em seus três primeiros anos de vida, dará

espaço ao próprio corpo da criança como protagonista, agora como um novo objeto a ser conhecido e explorado por ela, com muitos questionamentos e curiosidades sobre si mesma, a criança começará a perceber e reconhecer a estruturação de seu esquema corporal.

Para Wallon, citado por De Meur e Staes(1991:9).

“O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo”.

Ao final dessa primeira etapa em que a criança cria a percepção global de seu corpo e passa a tomar conhecimento de cada segmento corporal, seus membros (mãos, pés, cabeça) a criança também passa a perceber o corpo do outro, sejam familiares, amigos, outras crianças, enfim pessoas relacionadas à sua vida e ao ambiente que a rodeia.

Podemos utilizar - se de diferentes formas e experiências que irão auxiliar a criança nesse processo, para que essa formação ocorra de maneira natural. Propondo atividades livre, utilizando espelhos, projetores para que ela crie essa imagem corporal, apontando e começando a nomear aos poucos as diferentes partes de seu corpo, treinando as suas capacidades e sentidos através do tato e da visão, por exemplo.

Depois dessa tomada de consciência, em seguida a criança passa a elaborar melhor o seu trabalho sensorial, associando os seus componentes corporais aos diferentes objetos de seu cotidiano, tomando um conhecimento mais criterioso dos espaços e dos gestos, e percebendo que utilizamos dessas ações como meios muito valiosos para conviver com o outro e em sociedade.

Será também uma etapa em eu a criança poderá exercitar todas as possibilidades de seu corpo, conhecendo-o cada vez mais, seus limites suas posições e possibilidades, lembrando que este corpo esta em construção e com isso passará por transformações constantes e importantíssimas.

Conforme De Meuer e Staes (1991: 9) “A própria criança percebe-se e percebe os seres e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa. Sua personalidade se desenvolverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo a sua volta. A criança se sentirá bem na medida em que seu corpo lhe obedece, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir”.

Considerando que o desenvolvimento do sistema nervoso da criança estará sendo aprimorado, a criança perceberá melhor a sua individualidade em relação ao ambiente que ela também faz parte. Já no final do terceiro ano de vida, a criança consegue adquirir uma definida imagem de seu corpo, e com isso é também adquirida à visão de si mesma e a sua individualidade é ressaltada.

Na segunda etapa do desenvolvimento infantil, conhecida por “corpo percebido” ou “descoberto” que acontece dos três aos sete anos, aquela imagem que foi interiorizada na primeira etapa da criança se fará cada vez mais presente e será associada às sensações de tato e as sensações sinestésicas que serão experimentadas pela criança.

Nesse momento ocorrerá uma interiorização de tudo que é novo para a criança, ela aprenderá a lidar com o seu corpo de forma espontânea, refinando os seus movimentos voluntários e adquirindo uma maior coordenação dentro de um tempo e espaço já estabelecidos.

A criança nessa etapa passará de um trabalho sensorial mais elaborado, e estará associando seus componentes corporais aos diferentes objetos do seu dia a dia, esta fase esta diretamente atrelada à fase anterior, pois todo o conhecimento prévio e experiências que a criança conquistou na etapa do “corpo vivido”, funcionarão como uma base para que a criança continue atuando e desenvolvendo se nas fases que estarão por vir.

Seu corpo agora funcionará como um norteador, onde a criança terá as referências para situar-se, e situar os objetos em seu espaço e no tempo.

Le Bouch (2002) descreve que, a etapa do “corpo percebido” corresponde à organização do “esquema corporal”. Antes desse período, esse conceito não tinha fundamento na medida em que descrevia uma atividade, cujo desenvolvimento só era possível depois da chegada da maturação da função de interiorização.

Por conta da maturação da “função de Interiorização” que ocorre pela possibilidade da criança deslocar a atenção que era dispensada ao meio ambiente, agora para o seu próprio corpo a fim de que ela crie essa tomada de consciência. Essa interiorização faz com que os ajustamentos que antes eram espontâneos agora sejam controlados, fazendo com que a criança possa dominar melhor o seu corpo, culminando com uma maior dissociação dos movimentos voluntários.

A criança passa a refinar seus movimentos e coordenar melhor os movimentos que seu corpo reproduz, ganhando também uma maior coordenação dentro de um tempo e espaço determinados.

Ao final dessa etapa a criança já pode ser caracterizada na fase pré-operatório, afinal esta se percebendo em um espaço que é em parte representado, porém ainda centraliza-se sobre o seu corpo.

A terceira e última etapa do desenvolvimento corporal é denominada de “corpo representado”, englobando a faixa etária dos sete aos doze anos da criança.

Percebe-se que nesse momento a criança já tem o seu esquema corporal bem estruturado, e até este momento já adquiriu as noções de seu corpo em sua totalidade, assim como em partes, já conhece também as suas posições e com isso movimenta-se corretamente no ambiente em que está com um maior domínio e controle corporal.

Nessa fase de desenvolvimento, a criança não tem mais o seu corpo como ponto de referência, invés disso ela mesma consegue criar seus novos pontos de orientação corporal.

Realizando assim, as suas ações e aperfeiçoando seus movimentos e a sua coordenação. Neto (2002) afirma que, a criança pequena vive e cresce em um mundo exterior do qual depende estreitamente – é o mundo dos objetos e o mundo dos demais. Ela percebe esse mundo exterior através de seu corpo, ao mesmo tempo em que seu corpo entra em relação com o mundo exterior.

As atividades e exercícios motores desempenhados pela criança pequena são importantíssimos e valiosos para o seu desenvolvimento de maneira integral.

Integrando suas diferentes capacidades motoras, sendo que determinada área irá apoiar a outra a fim de potencializar o seu crescimento e ganhos positivos.

Baseando se nos estudos de Piaget, quando se encontra nesta etapa a criança já compreende o seu corpo de forma integral, assim como as partes que a compõem, por volta dos sete anos de idade, a criança também já consegue controlar seus movimentos e gestos com maior autonomia e de forma operatória, ou seja, a criança irá utilizar se do seu corpo para programar mentalmente suas ações, orientando se por pontos de referência escolhidos por ela.

Conforme Le Bouch (1982: 21): “a psicanálise cada vez mais interessada no corpo, parte da hipótese de que, tentando ajudar a criança a resolver seus problemas afetivos, os problemas funcionais desaparecem. O sintoma é a expressão de uma perturbação mais profunda da personalidade, assim a reeducação psicomotora passa a ser vista como uma ‘terapia psicomotora’”.

Dessa forma a Psicomotricidade necessita ser ofertada desde a educação infantil, ou na primeira infância, pela importância que resulta no desenvolvimento da criança pequena, e este desenvolvimento que irá acompanhar - lá durante toda a sua trajetória escolar, até a sua vida adulta.

Por outro lado, é possível notar que grande parte dos problemas e distúrbios de aprendizagem, especialmente nas áreas específicas de leitura e escrita, assim como matemática e raciocínio, acabam ocorrendo com maior frequência quando o desenvolvimento psicomotor não foi bem desenvolvido ou não recebeu devido estímulo em uma determinada época em que existia essa carência na criança.

Segundo Le Boulch (1982) a corrente educativa em psicomotricidade vem atender a necessidade de uma educação real do corpo que explore os fatores de execução do sistema muscular em conjunto com o sistema nervoso central que dá suporte às funções mentais.

As propostas educativas devem ter como norteadores os movimentos naturais ou espontâneos e das atitudes corporais da criança, abrindo espaço para a gênese da imagem de seu corpo, que será o núcleo central de afirmação e construção de sua personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo psicomotor visa identificar as relações humanas, partindo do princípio de que as ações motoras serão o suporte para o desenvolvimento cognitivo integral, sendo assim o corpo se tornará como um apoio ou uma barreira para oportunizar esse desenvolvimento de acordo com cada ação.

A educação do movimento deve ser entendida como uma importante base para o desenvolvimento e aprendizagem nas séries iniciais da educação escolar, e também como um elucidador das dificuldades da criança em suas próximas séries. Visto que a criança não poderá aprender satisfatoriamente se não tomar a consciência dos potenciais de seu corpo, para então estruturar as suas habilidades corporais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOZZI, Maria Luiza. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Olho d'água, 2007.

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DE MEUR, A. e STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

LAPIERRE, André. **A educação psicomotora na escola maternal**. São Paulo: Manole. 1986.

LE BOUCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos seis anos**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

LE BOUCH, Jean. **Educação Psicomotora: psicogenética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MEINEL, Kurt. **Motricidade II o desenvolvimento motor do ser humano**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico S/A, 1984.

NETO, Carlos Alberto Ferreira. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NISTA PICCOLO, Vilma Leni e MOREIRA, Wagner Wey. **O corpo em movimento da educação infantil**. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

NETO, Francisco Rosa. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICQ e VAYER. **Educação psicomotora e retardo mental**. São Paulo: Manole, 1988.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.

TIERNO, Barnabé. **A psicologia da criança e seu desenvolvimento de 0 a 8 anos**. São Paulo: Paulus, 2008.

VIANA, Adalberto Rigueira; MELO, Walério Araujo de; VIANA, Eliane Amaral. **Coordenação psicomotora**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

LARIANE CRISTINA CAMILO DA SILVA²

RESUMO

Este artigo aborda a construção de uma prática inclusiva na formação de professores voltada para o atendimento de alunos com deficiências múltiplas, destacando a importância do preparo docente para garantir o acesso, a participação e o desenvolvimento desses estudantes no ambiente escolar regular. O objetivo principal é analisar os processos formativos que contribuem para o desenvolvimento de competências pedagógicas, socioemocionais e adaptativas necessárias para uma educação inclusiva eficaz. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica abrangente, com análise qualitativa de materiais teóricos que fundamentam as práticas e os desafios enfrentados pelos educadores no contexto da inclusão de alunos com múltiplas deficiências. Os resultados indicam que a formação de professores deve contemplar não apenas o conhecimento técnico, mas também a sensibilidade e a capacidade de adaptar estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante. Além disso, destaca-se a necessidade de políticas educacionais que incentivem a formação continuada e a colaboração entre profissionais da educação e áreas especializadas. O estudo aponta para a construção de uma prática inclusiva como um processo contínuo que requer compromisso, reflexão crítica e ações concretas para superar barreiras e assegurar o direito à educação de qualidade para todos. A formação docente é, portanto, um elemento central para a efetivação da inclusão escolar, especialmente para alunos com deficiências múltiplas, cuja complexidade demanda abordagens integradas e multidisciplinares.

² Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIVERITAS-UNG -2023; Professora do Ensino Fundamental I

Palavras-chave: formação de professores; inclusão escolar; deficiências múltiplas; prática inclusiva; educação especial

INTRODUÇÃO

A construção de uma prática pedagógica inclusiva requer, prioritariamente, uma formação docente que compreenda a diversidade humana como um valor e não como um obstáculo ao ensino. No cenário contemporâneo da educação, alunos com deficiências múltiplas — aqueles que apresentam duas ou mais deficiências associadas — têm sido inseridos nas escolas regulares, em consonância com os princípios da Educação Inclusiva, o que exige a reelaboração das práticas pedagógicas e dos processos formativos dos professores. O atendimento a esses estudantes não se limita à acessibilidade física ou à presença em sala de aula; ele demanda planejamento, intencionalidade, conhecimento técnico e, sobretudo, sensibilidade para adaptar o currículo às necessidades específicas de cada sujeito.

A escolha deste tema fundamenta-se na crescente inserção de alunos com deficiências múltiplas no ensino comum e na necessidade de refletir sobre a qualidade da formação oferecida aos professores que atuam nesse contexto. Vitaliano (2010) destaca que “a formação de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais não pode ser tratada como um apêndice da formação docente, mas como parte integrante e essencial da constituição de um profissional reflexivo, ético e comprometido com a equidade”. Esta afirmação reforça a ideia de que a formação inicial e continuada deve incluir conteúdos, metodologias e vivências que preparem o educador para lidar com a complexidade do processo inclusivo.

A relevância educacional e social do tema se justifica pela urgência em garantir a todos os estudantes o direito à educação de qualidade, princípio fundamental previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (2015). A presença de alunos com deficiências múltiplas nas escolas públicas e privadas revela, por um lado, os avanços legais e institucionais no campo da inclusão e, por outro, escancara as fragilidades na formação docente,

evidenciando o despreparo de muitos professores para responder adequadamente às demandas desses estudantes. Essa lacuna formativa pode comprometer não apenas o processo de aprendizagem, mas também o desenvolvimento global e a permanência desses alunos no espaço escolar.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é analisar os desafios e as possibilidades da formação de professores voltada para a inclusão de alunos com deficiências múltiplas. Como objetivos específicos, pretende-se: a) refletir sobre a importância de uma formação docente crítica e comprometida com os princípios da educação inclusiva; b) identificar as principais lacunas formativas no que diz respeito ao atendimento a alunos com deficiências múltiplas; e c) apontar caminhos e estratégias para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade.

Espera-se, com este estudo, contribuir para o debate sobre a formação de professores no contexto da inclusão escolar, enfatizando que práticas efetivamente inclusivas só serão possíveis quando o professor for reconhecido como peça central nesse processo, e, para tanto, devidamente preparado para acolher, ensinar e acreditar nas potencialidades de todos os seus alunos.

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A efetivação da inclusão escolar exige muito mais do que a simples inserção de alunos com deficiências múltiplas em turmas regulares. Ela demanda uma mudança de paradigma educacional, em que todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais, sejam reconhecidos como capazes de aprender. Neste cenário, a formação de professores assume papel central e estratégico, pois é por meio dela que se constrói a competência profissional, técnica e ética necessária à superação das barreiras à aprendizagem e à participação desses alunos. A formação docente voltada à inclusão, portanto, não pode ser compreendida como um complemento ou uma especialização posterior à formação inicial, mas como parte indissociável do processo formativo de todo educador.

Segundo Célia Regina Vitaliano (2010), é imprescindível considerar a formação de professores para a educação inclusiva como eixo estruturante da prática pedagógica, e não como um conteúdo isolado dentro da formação inicial. A autora enfatiza que o compromisso com a inclusão deve ser assumido desde os primeiros contatos do futuro professor com o campo da docência. Isso implica em romper com modelos formativos centrados na homogeneidade e na normatização, que desconsideram as múltiplas expressões da diversidade humana. Para Vitaliano (2010), a formação docente precisa ser capaz de fomentar uma postura reflexiva e investigativa, promovendo o desenvolvimento de atitudes de acolhimento, respeito e valorização da diferença.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas inicia-se, portanto, com a desconstrução de visões reducionistas sobre deficiência e com a compreensão de que todos os alunos aprendem, ainda que em tempos, formas e ritmos distintos. Para isso, é necessário que o professor compreenda os princípios da educação inclusiva e desenvolva a habilidade de adaptar sua prática ao contexto e às necessidades específicas de cada estudante. A formação deve contemplar aspectos teóricos e práticos, promovendo o conhecimento sobre políticas públicas, direitos das pessoas com deficiência, estratégias didáticas diferenciadas, uso de tecnologias assistivas e organização do trabalho pedagógico colaborativo.

A formação docente também precisa favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais. Trabalhar com alunos com deficiências múltiplas exige, do educador, sensibilidade, empatia, paciência e disposição para escutar e aprender continuamente. O professor deve ser preparado para atuar em equipe, reconhecer suas limitações e buscar apoio em outros profissionais da escola e da comunidade, como terapeutas, cuidadores, intérpretes e especialistas em educação especial. Isso requer que a formação enfatize a importância da atuação interdisciplinar e da construção coletiva de estratégias pedagógicas.

Outro ponto essencial é que a formação de professores não se encerra no curso de graduação. A formação continuada é indispensável para que o profissional possa atualizar-se, refletir sobre sua prática, compartilhar experiências e

enfrentar os desafios que emergem no cotidiano escolar. Vitaliano (2010) afirma que a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente, dialógico e contextualizado, que respeita o percurso e as necessidades de cada professor. Ela deve ser ofertada de maneira sistemática, com suporte institucional e integração ao projeto pedagógico da escola.

Além disso, a formação docente para a inclusão deve promover o engajamento ético do professor com os direitos humanos e com a justiça social. O educador é chamado a posicionar-se politicamente frente às desigualdades e às exclusões ainda tão presentes nas escolas brasileiras. Reconhecer que a inclusão é uma questão de direito, e não de favor, é condição para que o professor se perceba como agente de transformação social. Assim, ao compreender sua responsabilidade na construção de uma escola que acolhe a todos, o professor poderá atuar com intencionalidade pedagógica e sensibilidade diante das especificidades dos alunos com deficiências múltiplas.

Em síntese, a formação de professores é peça-chave na efetivação da educação inclusiva. Quando bem estruturada e comprometida com os princípios de equidade e valorização da diversidade, ela contribui significativamente para a transformação das práticas escolares e para a construção de uma cultura educacional que respeite e celebre as diferenças.

DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS E A COMPLEXIDADE DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS

As deficiências múltiplas representam um dos maiores desafios para a efetivação da educação inclusiva, por envolverem a coexistência de duas ou mais deficiências em um mesmo indivíduo — por exemplo, deficiência intelectual e deficiência visual, ou deficiência motora associada à surdez. Essa combinação amplia as barreiras ao desenvolvimento, à aprendizagem e à comunicação, exigindo do professor não apenas sensibilidade e empatia, mas também formação técnica sólida e práticas pedagógicas adaptadas. A escola, portanto, deve ser pensada como um ambiente capaz de acolher as especificidades desses estudantes e de oferecer respostas educacionais ajustadas às suas

necessidades complexas.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), o verdadeiro sentido da inclusão escolar não está apenas na presença física dos alunos com deficiência em salas comuns, mas na garantia de sua participação efetiva nos processos de aprendizagem, nas interações sociais e na vida escolar como um todo. Para a autora, o desafio da inclusão está em “reconhecer, valorizar e trabalhar com as diferenças sem transformá-las em desigualdades”, o que exige uma transformação profunda na organização da escola, nas atitudes dos profissionais e nos objetivos educacionais. Alunos com deficiências múltiplas, por suas características diversas, colocam em evidência a necessidade de abandonar modelos pedagógicos tradicionais, que ainda se apoiam na homogeneidade, no controle e na normalização do comportamento e da aprendizagem.

É fundamental que o professor compreenda que as deficiências múltiplas não determinam, por si só, a impossibilidade de aprendizagem. Pelo contrário, quando adequadamente estimulados, esses alunos podem desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sociais, dentro dos seus próprios ritmos. No entanto, esse processo depende da construção de um ambiente de ensino flexível, com adaptações curriculares significativas, uso de recursos pedagógicos diversificados e, sobretudo, com abertura para a escuta e para o diálogo constante com a equipe multidisciplinar, com a família e com o próprio aluno. A aprendizagem, nesse contexto, deve ser entendida como um processo compartilhado, mediado e situado, que ultrapassa as fronteiras dos conteúdos formais.

A formação docente voltada para o atendimento de alunos com deficiências múltiplas precisa incluir, obrigatoriamente, discussões sobre acessibilidade pedagógica, comunicação alternativa, uso de tecnologias assistivas e estratégias específicas para o ensino em contextos de alta complexidade. No entanto, como observa Mantoan (2006), não basta oferecer ferramentas e técnicas: é necessário formar professores que sejam capazes de repensar seus pressupostos pedagógicos, abrindo mão de certezas e acolhendo a diversidade como um princípio pedagógico. Essa mudança de perspectiva implica também

a adoção de um currículo mais aberto e integrado, que reconheça as múltiplas formas de ser, de aprender e de se comunicar.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação da aprendizagem. Para os alunos com deficiências múltiplas, é preciso construir formas alternativas de acompanhamento do desenvolvimento, que considerem os avanços individuais, os processos vivenciados e as interações estabelecidas. A avaliação deve ter caráter formativo, e não classificatório, respeitando os limites e potencialidades de cada sujeito. Nesse sentido, o professor deve ser capacitado para observar e registrar o progresso dos estudantes com sensibilidade e critérios pedagógicos ajustados à sua realidade.

Mantoan (2006) reforça que a escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a singularidade de cada estudante, oferecendo-lhe as condições necessárias para aprender com dignidade. Essa concepção amplia o papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de conteúdos para se tornar mediador de processos educativos, construtor de ambientes de aprendizagem acessíveis e promotor de uma cultura de respeito às diferenças.

Em síntese, lidar com a complexidade das deficiências múltiplas exige uma formação docente que vá além da técnica, incorporando uma postura crítica, ética e transformadora. O compromisso com a inclusão de fato requer coragem para romper com modelos excludentes e construir uma escola em que todos os sujeitos tenham seus direitos reconhecidos e sua presença valorizada.

LACUNAS NA FORMAÇÃO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES

Embora o discurso da inclusão escolar esteja amplamente difundido nas políticas educacionais brasileiras, a realidade das salas de aula revela um descompasso entre o que se propõe teoricamente e o que efetivamente é praticado nas escolas. Uma das principais causas desse descompasso está nas lacunas que ainda persistem nos processos de formação de professores, especialmente no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiências múltiplas. Muitos educadores chegam ao exercício da docência sem uma

base sólida sobre educação inclusiva, sem conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais de alunos com múltiplas deficiências e, sobretudo, sem estratégias didáticas adequadas para responder a essas demandas. Esse cenário compromete diretamente a qualidade da inclusão escolar e perpetua práticas excludentes, mesmo em contextos que se dizem inclusivos.

De acordo com Glat e Blanco (2007), a formação de professores no Brasil ainda é marcada por uma abordagem generalista e, muitas vezes, superficial no tratamento das temáticas relacionadas à diversidade. As licenciaturas, em sua maioria, não oferecem componentes curriculares obrigatórios e sistemáticos que preparem os futuros docentes para lidar com a complexidade da educação especial na perspectiva inclusiva. As temáticas relativas às deficiências, quando presentes, são tratadas de forma teórica e descoladas da prática pedagógica cotidiana, o que dificulta a internalização de posturas inclusivas pelos educadores em formação. Como resultado, os professores tendem a se sentir inseguros e despreparados quando se deparam com a realidade de alunos com deficiências múltiplas em suas turmas.

Além disso, há uma carência significativa de programas de formação continuada específicos para o atendimento a esse público. Muitos cursos oferecidos pelas redes de ensino abordam de forma genérica a inclusão, sem aprofundar-se nas particularidades das diferentes deficiências e suas interseccionalidades. Glat e Blanco (2007) destacam que, para que a inclusão se concretize, é necessário um investimento real e sistemático na capacitação dos profissionais da educação, com formação centrada na prática e articulada com os desafios reais do contexto escolar. Essa formação deve ocorrer de maneira contínua, dialógica e colaborativa, promovendo espaços de troca de experiências e construção coletiva de saberes.

Outro desafio enfrentado pelos docentes é a ausência de suporte institucional e pedagógico para a implementação de práticas inclusivas. Em muitas escolas, os professores atuam de forma isolada, sem o apoio de uma equipe multidisciplinar, de recursos materiais adequados ou de tempo para o planejamento colaborativo. Essa falta de estrutura aumenta a sobrecarga de

trabalho e contribui para o sentimento de impotência diante das demandas específicas dos alunos com deficiências múltiplas. É comum que, diante da ausência de formação e suporte, os docentes recorram à exclusão velada, mantendo esses estudantes fisicamente presentes, mas pedagogicamente distantes dos processos reais de aprendizagem.

A atuação em rede, envolvendo professores, profissionais da saúde, famílias e equipe gestora, é fundamental para viabilizar a inclusão de forma qualificada. No entanto, essa lógica de trabalho colaborativo ainda encontra barreiras nas escolas, seja pela cultura institucional centrada no individualismo, seja pela falta de políticas públicas que incentivem e viabilizem a interdisciplinaridade. Glat e Blanco (2007) apontam que o investimento em formação docente precisa ser acompanhado de ações estruturais e políticas que assegurem as condições materiais e organizacionais para o trabalho pedagógico inclusivo.

Em síntese, as lacunas na formação docente e os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar demonstram que a inclusão de alunos com deficiências múltiplas vai muito além do discurso legal ou político. Ela exige preparo técnico, suporte institucional e comprometimento ético. Somente com uma formação sólida, contínua e contextualizada será possível transformar o cenário excludente ainda presente em muitas escolas e construir, de fato, uma prática pedagógica que respeite e valorize as singularidades de todos os estudantes.

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao atendimento de alunos com deficiências múltiplas exige uma reestruturação profunda no modo como se compreende o processo de ensinar e aprender. Tal transformação não ocorre apenas por meio de decretos legais ou políticas públicas generalistas, mas sobretudo por meio de ações concretas no interior das escolas, nas relações entre os sujeitos e, principalmente, na formação dos professores. É necessário que o docente se perceba como sujeito ativo na consolidação da inclusão, capaz

de romper com modelos pedagógicos tradicionais, excludentes e homogêneos.

Célia Regina Vitaliano (2010) destaca que a formação docente deve preparar o professor para atuar com responsabilidade, empatia e conhecimento diante da diversidade. Para ela, não se trata de formar especialistas em deficiência, mas de promover um olhar sensível, ético e comprometido com os direitos de todos os alunos, sobretudo daqueles que enfrentam múltiplas barreiras ao acesso e à permanência na escola. O caminho da inclusão passa, portanto, pelo reconhecimento do professor como mediador dos processos educativos e como promotor de ações pedagógicas transformadoras, construídas a partir da escuta, da observação e da adaptação contínua das práticas de ensino.

Nesse sentido, é essencial que as instituições formadoras – universidades, institutos e redes públicas – ofereçam, tanto na formação inicial quanto na continuada, oportunidades reais de reflexão e vivência sobre a inclusão de alunos com deficiências múltiplas. A prática pedagógica deve ser entendida como construção coletiva e situada, ou seja, articulada às realidades locais, culturais e sociais em que os estudantes estão inseridos. Para isso, é fundamental criar espaços formativos que valorizem o trabalho colaborativo, o planejamento em equipe e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

A inclusão escolar, especialmente quando se trata de alunos com deficiências múltiplas, também exige a reorganização curricular. O currículo não pode ser concebido como um conjunto fixo de conteúdos, mas como um instrumento flexível, que possibilite diferentes trajetórias de aprendizagem. A adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas, a diversificação das estratégias didáticas e a personalização do ensino são práticas indispensáveis nesse processo. Como defende Mantoan (2006), o currículo deve ser “reconstruído a partir das necessidades dos alunos e não das limitações do sistema”, o que implica em ressignificar o papel da avaliação, da disciplina e da gestão do tempo pedagógico.

Outro caminho importante para consolidar práticas inclusivas é o fortalecimento das redes de apoio dentro e fora da escola. O professor não deve ser isolado em sua responsabilidade pelo sucesso da inclusão. É preciso articular o trabalho com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da

saúde, da assistência social, além das famílias. A corresponsabilização entre os diferentes sujeitos envolvidos amplia as possibilidades de atuação e promove o acolhimento integral dos alunos com deficiências múltiplas. Programas de tutoria, grupos de estudo e ações intersetoriais são estratégias potentes para criar uma cultura de inclusão compartilhada.

Ademais, a construção de práticas pedagógicas inclusivas também exige coragem institucional. As escolas precisam abrir-se à inovação, ao diálogo e ao erro, entendendo que a inclusão é um processo contínuo e inacabado. Vitaliano (2010) reforça que a prática inclusiva não é uma receita pronta, mas uma atitude permanente de reflexão crítica, revisão de valores e ressignificação das estratégias. Envolve o enfrentamento de resistências, o questionamento de verdades naturalizadas e a busca constante por equidade.

Em síntese, os caminhos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas passam, necessariamente, pela valorização do professor como sujeito político e pedagógico, pela ampliação das oportunidades formativas, pela flexibilização curricular e pelo fortalecimento das redes de apoio. Ao reconhecer que a inclusão de alunos com deficiências múltiplas não é apenas um desafio, mas um direito, a escola transforma-se em um espaço genuinamente democrático e acolhedor, capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiências múltiplas no contexto da educação básica representa um dos maiores desafios enfrentados pela escola contemporânea. Mais do que garantir a presença física desses estudantes em salas regulares, é necessário assegurar sua plena participação, aprendizagem e desenvolvimento, o que exige uma profunda transformação na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e, principalmente, na formação dos professores. Ao longo deste artigo, ficou evidente que o professor ocupa um papel central na efetivação da inclusão e, por isso, sua formação precisa ser contínua, crítica, ética e sensível às múltiplas dimensões da diversidade humana.

A análise realizada evidenciou importantes lacunas nos cursos de formação inicial e nos programas de formação continuada, que muitas vezes abordam a temática da inclusão de maneira superficial e desarticulada das realidades escolares. Essa fragilidade compromete a atuação docente e limita as possibilidades de construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. A formação de professores para o atendimento de alunos com deficiências múltiplas deve ultrapassar os limites da técnica e contemplar uma perspectiva humanizadora, que valorize a singularidade de cada sujeito e promova a justiça educacional.

Autoras como Vitaliano, Mantoan, Glat e Blanco contribuem significativamente para a compreensão de que a inclusão escolar não pode ser reduzida a um conjunto de estratégias metodológicas, mas deve ser compreendida como um compromisso político, ético e pedagógico. A construção de uma prática inclusiva exige planejamento coletivo, adaptação curricular, acesso a recursos especializados e, sobretudo, uma postura acolhedora e reflexiva por parte do educador.

Portanto, investir na formação de professores, oferecendo-lhes condições reais de atuação, apoio institucional e espaços de escuta e troca, é condição indispensável para que a escola avance na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Ao reconhecer as potencialidades e os direitos dos alunos com deficiências múltiplas, a escola se reinventa e se fortalece como espaço de aprendizagem para todos, reafirmando seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária.

REFERÊNCIAS

GLAT, Débora; BLANCO, Maria Cristina da Silva. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: o que os professores têm a dizer? Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 133-150, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep>. Acesso em: 22 jun. 2025.

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

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. São Paulo: Wak Editora, 2010.

BATALHAS E CONFLITOS, AÇÕES E REALIZAÇÕES

MARCELO RODRIGUES DE LIMA

“Batalhas e conflitos/vítimas de sofrimentos/sou eu um negro bonito/desabafando meus sentimentos/De geração em geração/que é discriminado o negão/e hoje somos cultura/nosso grito de força é a nossa união”

Canção *Liberte Mandela* de Rey Zulu, 1988.

“A consciência é o motivo principal/Eu quero muito mais/Além de esporte e carnaval, natural/Chega de eleger aqueles que têm/Se o poder é muito bom/Eu quero poder também”

Canção *Alienação*, de Mario Pam e Sandro Teles, 1988.

RESUMO

A existência e permanência dos blocos em Salvador, diferentemente do que se acompanha nos grandes veículos de comunicação, é algo que está distante do glamour dos camarotes patrocinados pelos grandes empreendedores que veem no carnaval a possibilidade de potencializar o turismo na cidade. Salvador possui cerca de 117 entidades que atuam não só no carnaval³, mas também em projetos sociais, dos quais muito são modelos para ONGs e instituições privadas de todo o

³ Atualmente na cidade de Salvador, entre os blocos reconhecidos pela grande mídia – que são minoria – e os tidos como médio/pequeno porte, estão catalogados pela Secretaria de Cultura do Estado da Bahia em 117 entidades-blocos de matriz africana. Estes estão divididos em seis categorias: *afoxés*, *blocos de índio*, *blocos afro*, *blocos de samba*, *blocos de percussão* e *de reggae*. Uma divisão oficial que regula o carnaval da cidade através do projeto desta secretaria chamado “Carnaval Ouro Negro”. Estes blocos compõe uma mapa diferenciado que abrange vários bairros periféricos e cidades da Região Metropolitana de Salvador. Não evidenciarei neste trabalho a gama destes blocos, pois demandaria maior fôlego para tanto. Deste modo darei ênfase neste capítulo, assim como nos demais, para os cinco blocos afro do Subúrbio Ferroviário e, sempre que for necessário, farei menção a alguns blocos afros, cantores e compositores que, direta ou indiretamente dialogam, com os temas propostos no intuito de contribuir na interlocução com as fontes e a teoria. Para saber mais sobre este assunto ver: “Catálogo Carnaval Ouro Negro”, publicação editada pela Assessoria de Comunicação da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Salvador, 2009. (disponível no site: <http://www.carnavalouronegro.ba.gov.br/catalogo.php> - acessado em 12/10/2009).

Brasil⁴.

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

Os blocos de Salvador possuem dimensões diferenciadas, sendo que uma pequena parcela é tida como blocos de grande porte, é o caso do Ilê Aiyê, Olodum, Muzenza, Male De Balê. A grande maioria é de médio-pequeno porte, fator que se configura numa relação de micro-poderes nem sempre fáceis de lidar. O conjunto dos blocos proporciona algumas tensões em relação a essa heterogeneidade, como por exemplo, os recursos financeiros para a produção do carnaval nem sempre são distribuídos em relação à proporção do porte de cada bloco.

Entre afoxés, blocos afro, de samba, de reggae, de índio e de percussão, as entidades, sempre reconhecidas legalmente como entidades/instituições culturais, estão difundidas por toda a cidade e Região Metropolitana de Salvador⁵. Estas entidades vivem em constante relação de disputas e negociações entre as instituições públicas e privadas no que tange à captação de recurso.

Observam-se ainda tensões entre os próprios blocos, quando se trata de políticas públicas para o auxílio do desfile no carnaval. Não menos importante, os próprios integrantes nem sempre estão em constante concordância com as deliberações e direcionamentos que são dados às determinadas demandas do bloco e da comunidade.

Esta última situação faz com que sejam estabelecidas disputas interna e externamente a todo o momento, o que gera inúmeras discordâncias e dissidências entre os pares, fazendo surgir outros blocos. Desta

⁴ Idem, p. 06

⁵ “Catálogo Carnaval Ouro Negro”, publicação editada pela Assessoria de Comunicação da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Salvador, 2009. p. 08

maneira (re)criam-se novos espaços, novas possibilidades de trabalho e de surgimento de projetos.

Mesmo os blocos afro mais evidentes na cidade penam para se manterem dentro do circuito oficial da cidade e para manter os seus projetos sociais. Alguns destes blocos, em função desses entraves, foram perdendo sua característica comunitária e se tornaram grandes empresas para se transformarem em blocos de trio, o que seria mais rentável para seus produtores⁶.

Contudo, mesmo dialogando com expressões contemporâneas, os blocos afro continuam produzindo o carnaval de rua – músicas, danças indumentárias e adereços que remetem à tradições africanas. Portanto a maior parte das entidades afro-carnavalescas não perderam o seu caráter de bloco afro de rua. De igual modo, também continuam realizando suas atividades na comunidade, fazendo disso uma forma de potencializar os sujeitos que estão inseridos no contexto de cada bairro.

Sendo assim os blocos afro do Subúrbio Ferroviário, conseguem realizar seus projetos em meio às adversidades que os cercam, colocando em prática seus saberes, produzindo culturas e ressignificando tradições, chamando para si a responsabilidade da realização de seus projetos sociais e carnavalescos independentemente do auxílio

⁶ No artigo “Olodum: arte e negócio” a autora Tânia Fischer trabalha o Grupo Cultural Olodum enquanto desdobramento do bloco afro Olodum e como este grupo se tornou uma ONG e posteriormente, em meio às demandas artísticas do carnaval na cidade, se tornou um exemplo de empresa geradora de capital financeiro. Assim ela discorre: “O Grupo Cultural Olodum é, assim, uma ONG que se fragmentou em subestrutura empresariais, mas de um modo muito particular. Nessa empresa, há um só tempo, o capital é a cultura e é esta cultura que gera a acumulação de capital. O capital acumulado é em parte poupado para futura distribuição e em parte é investido na reprodução cultural, reafirmando a cultura da comunidade. Outra parte, em forma de lucro, é distribuída, aumentando a renda local, gerando maior capacidade de produção e autonomia cultural” (Para saber mais: FISCHER, Tânia. “Olodum: arte e negócio” in *Poder Local. Governo e Cidadania*. Rio de Janeiro- RJ: Editora Faculdade Getúlio Vargas-FGV, 1993). Em caso semelhante, o até então bloco afro Araketu, toma a mesma proporção empresarial, deixando o bairro de Periperi, no Subúrbio Ferroviário e se transferindo para o bairro da Barra, viabilizando a adesão e participação da classe média da cidade. Este bloco ao se distanciar dos critérios impostos pelo projeto Carnaval Ouro Negro, deixou de ser reconhecido enquanto bloco afro passando a ser considerado como bloco de trio.

financeiro de instituições públicas e privadas.

Com o enfoque neste aspecto, discutirei neste capítulo inúmeras situações vivenciadas pelos blocos do Subúrbio Ferroviário trazendo as vozes de alguns sujeitos históricos que me forneceram entrevistas para serem registradas aqui, outras histórias que não constam nos anais oficiais nem na grande mídia, tão pouco em trabalhos acadêmicos que tratam do assunto que nos ocupa.

As canções apresentadas no início deste capítulo, são expressões das experiências de 'batalhas e conflitos' que os compositores, através dos seus respectivos blocos, utilizaram para fazer valer suas vozes e assim tornarem evidentes as lutas dos povos afro-soteropolitanos, bem como a situação política em que se encontram no país e na cidade de Salvador. Surgem tensões e contradições no aspecto global da cidade, trazendo à tona problemáticas locais inseridas nos blocos e nas suas respectivas comunidades que, conseqüentemente, se voltam enquanto questões mais amplas para o contexto da cidade como um todo.

As batalhas e conflitos dos blocos afro vêm na esteira das tradições dos clubes afro-carnavalescos do final do século XIX e dos afoxés que, desde o início do século XX, lutaram pelos espaços no carnaval de Salvador. Mas foi a partir da década de 1970 que os blocos afro iniciam sua história pautados nos movimentos de resistência contra a segregação racial norte-americana, nas idéias de libertação rastafarista jamaicanas e dentro do falso ideário de *democracia racial* brasileiro.

As dinâmicas das ações destas entidades que se perpetuaram no tempo e no espaço urbano do carnaval soteropolitano, se estendem para o âmbito da luta política anti-racista subvertendo a ordem vigente pois *legitimam o próprio negro, enquanto sujeito e agente da luta pela cidadania, um indivíduo que não precisa despojar-se de sua condição racial de sua 'história nacional' nem de suas tradições culturais para*

*aspirar a direitos na sociedade.*⁷

Para se ter uma dimensão do que seria a situação dos blocos afro e da realização de seus trabalhos no carnaval, assim como das suas ações na comunidade no decorrer dos meses que sucedem tal evento, tive que ir à campo vivenciar junto aos sujeitos sociais o Subúrbio Ferroviário. Foi neste cenário que os “novos personagens entraram em cena”⁸, personagens negros afro-descendentes fruto de uma política historicamente racista e excludente, para tentar tornar mais digna a existência das comunidades no Subúrbio Ferroviário em meio ao contexto de descaso, de violência e de falta de infraestrutura.

Hamilton Cardoso, intelectual afro-descendente, no contexto de surgimento dos blocos afro, escreveu acerca das ações e dos movimentos negros nos anos de 1970. Neste sentido o autor fala sobre as perseguições às manifestações culturais afro-descendentes:

Apesar da dura repressão às escolas de samba e a outras manifestações de música negra, do início do século (XX) até hoje, em determinados contextos e apesar da subordinação, até a metade da década de 70, dos candomblés às delegacias de polícia (...) as músicas negras e os candomblés estão mais que vivos no país e são a essência da cultura popular e nacional.⁹

O autor também chama a atenção para o fato de que as ações culturais de tradições afro-descendentes são antes de tudo ‘lutas políticas’ que refletem na transformação sócio-econômica. Deste modo, ‘ação cultural’ e ‘luta política’ estão intrinsecamente ligadas, por isso, as manifestações culturais afro-descendentes, como os afoxés e os blocos afro, se configuram nesta dimensão de luta ao qual descreve o autor:

⁷ CARDOSO, Hamilton B. *Limites do Confronto Racial e Aspectos da Experiência Negra do Brasil – reflexões*. In: “Movimentos Sociais na Transição Democrática - Emir Sader (org.)” São Paulo: Cortez, 1987.

⁸ 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.

⁹ *Ibidem* p 88.

As fissuras causadas no ritual do racismo e da ideologia da democracia racial brasileira não podem ser entendidas como consequência apenas da ação cultural. Aí encontra-se apenas uma das faces da estratégia de luta anti-racistas travadas pela população negra. A outra face é política. E, no seu limite, reflete as aspirações e transformações econômicas da sociedade e, de forma particular, da população negra, no seu interior. Na verdade, pode-se dizer que as mudanças provocadas na ideologia da democracia racial são o resultado de um longo processo de lutas, mudanças e acumulação de forças políticas que, apesar de desenvolvidas num ritmo diferente das lutas culturais que, no limite, também são políticas, combinam-se e, a partir das conquistas econômicas consolidadas durante a década de 70, chegam a um ponto de encontro.¹⁰

A experiência adquirida em minha estada na cidade de Salvador, no momento da produção das entrevistas e a análise das mesmas, levou-me a perceber que estavam explícitos nas falas dos entrevistados temas que permeavam a possibilidade da produção cultural artística como forma de reverter os quadros de culturas da violência e da falta de inserção social, convertidas em ações culturais e políticas. Esse é um discurso que foi – e é – apropriado pelos movimentos sociais criados dentro de instituições artísticas. No caso dos blocos afro não é diferente, pois seguem nesta mesma perspectiva¹¹.

Considero que os trabalhos realizados pelos blocos afro estão inseridos nos “novos padrões de ação coletiva”, pois estas entidades também reelaboram suas “matrizes discursivas” sem a tutela de intelectuais e de suas respectivas bases teóricas que libertariam o mundo da opressão burguesa. As ações realizadas pelos blocos afro se configuram também enquanto ‘movimentos sociais’ por isso se dão na contramão do

¹⁰ Ibidem. p 95.

¹¹ “No calor de acontecimentos decisivos, que abriram espaços de visibilidade por onde os agentes identificaram suas realidades, emergiram novos significados. Nas lutas sociais os sujeitos envolvidos elaboram suas representações sobre os acontecimentos e sobre si mesmos. Para essas reelaborações de sentido, eles recorrem a matrizes discursivas constituídas, de onde extraem modalidades de nomeação do vivido.” (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. p142.)

pensamento *moderno/colonial*¹² de visão eurocêntrica tão impregnada na ideologia neoliberal, na visão de democracia racial e, por conseguinte, no sistema educacional brasileiro. Sobre essa questão Walter Mignolo contribui da seguinte forma:

(...) Prefiro, portanto, pensar em termo do imaginário do circuito comercial Atlântico (e assim denomina o que Wallestein denomina de geocultura) até o fim do século 20 e ressemantizado (semântica) no discurso do neoliberalismo como um novo processo civilizador impulsionado pelo mercado e pelas corporações transnacionais. De acordo com a minha argumentação, o imaginário do sistema colonial/moderno é o discurso sobrepujante do ocidentalismo, com sua transformação geoistórica, em tensão e conflito com as forças da subalternidade geradas pelas reações iniciais dos escravos ameríndios e africanos e agora pelo ataque intelectual ao ocidentalismo e pelos movimentos sociais em busca de novos caminhos para um imaginário democrático.¹³

As produções artísticas e sócio-educativas destas instituições são ações autônomas e foram gestadas na perspectiva da ‘periferia para o centro’ (local para o global), surgido no campo do presente vivido no contexto da década de 1970. Através da *cultura*, os blocos afro constituíram relações, sociabilidades e histórias a partir das lutas por políticas negras inclusivas. Para mim, os blocos afro do Subúrbio Ferroviário dão continuidade a essas lutas. No entanto, são lutas diferenciadas, no contexto específico ‘sub-urbano’ da cidade, o que reflete para as dimensões mais amplas do país.

Quando me refiro à *cultura*, faço menção ao conceito de *cultura popular*¹⁴. Esta se coloca como a mola propulsora para projetar a luta destes novos movimentos sociais, pois surgem nas comunidades de

¹² “Modernidade colonial ou colonialidade modernas” são conceitos trabalhados por Walter Mignolo. Voltarei a tratar destas questões com mais profundidade no Capítulo III. (MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003)

¹³ Idem. pp 49-50.

¹⁴ HALL, Stuart. “Notas Sobre a Desconstrução da Cultura Popular” in: *Da Diáspora Africana: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

acordo com as experiências específicas referendadas pela vivência cotidiana. É nesta perspectiva que se evidenciam os problemas de cada comunidade e são nas próprias comunidades que surgem as possibilidades de equacioná-los. Para entender este modo de compreender a cultura como potencializador da luta e das resistências, Stuart Hall nos chama a atenção para:

As mudanças no equilíbrio e nas relações das forças sociais ao longo dessa história se revelam, frequentemente, nas lutas em torno da cultura, tradições e formas de vida das classes populares (...) De um jeito ou de outro, 'o povo' é frequentemente o objeto da 'reforma' (...) Atualmente compreendemos a luta e a resistência bem melhor do que a reforma e a transformação. Contudo, as 'transformações' situam-se no centro da cultura popular¹⁵ (grifo meu)

Os blocos afro do Subúrbio Ferroviário têm no campo da cultura popular a possibilidade de luta, pois a cultura se coloca como “terreno sobre o qual as transformações são operadas¹⁶”, pois é nela e por ela que as lutas insurgem transformando, reformando, ressignificando e reincorporando valores, posturas e tradições tornando a cultura popular dinâmica, produtiva e contraditória em suas aspirações.

Entendo *comunidade*¹⁷ não como uma noção hermética, indivisível ou insolúvel, mas sim enquanto um conjunto composto de indivíduos

¹⁵ Idem, pp. 231-232.

¹⁶ Idem, p. 232.

¹⁷ Tomo como referência as proposições de Raymond Willians, quando este faz referência às noções de *sociedade*, *economia* e *cultura* como partes constituintes da “cultura” enquanto conceito amplo na história. Neste sentido, sociedade se coloca como mais uma questão/problema a ser discutido: “*Sociedade, economia e cultura: cada uma dessas áreas, agora atadas a um conceito, é uma formulação histórica relativamente recente. ‘Sociedade’ era companheirismo, associação, ‘realização comum’, antes de se tornar a descrição de um sistema ou ordem geral.*” No meu entendimento o autor discute a noção de sociedade enquanto ‘comunidade’ que possui idéias e bens comuns, para uma concepção mais ampla de sociedade que tem na cultura e nas problemáticas que a própria cultura apresenta, a possibilidade de considerar o indivíduo enquanto sujeito que constitui internamente (comunidade local como parte constituinte da sociedade) e externamente (sociedade como um todo) sua relações e interações entre os indivíduos que vivenciam e constituem experiências individuais e compartilhadas. (WILLIANS, Raymond. *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península, 1980. pp.17-18)

que vivem num espaço, que constituem territórios e que possuem objetivos comuns. Contudo, estes indivíduos possuem formações e conhecimentos diferenciados e por isso vivenciam – nem sempre de forma harmônica – constantes tensões, constituindo saberes e fazeres a partir da troca de experiências individuais e coletivas.

Esta comunidade composta de sujeitos diferenciados compõe parte pulsante do conjunto da sociedade e assim escreve a sua própria história. No caso deste trabalho, os sujeitos que compõem os blocos afro do Subúrbio Ferroviário se lançam na seara de inúmeras “batalhas e conflitos” para atenuar as disparidades sociais em suas respectivas comunidades.

Nas entrevistas aparecem relatos de constantes embates entre instâncias internas e externas aos blocos que são de extrema importância evidenciar neste trabalho. Fazer ecoar as vozes destes outros sujeitos é atentar para a escrita da história sob outra perspectiva que está muito distante da história oficial.

Minha experiência enquanto pesquisador se tornou mais sensível no momento que me desloquei para a cidade de Salvador. Conhecer as pessoas do subúrbio e dialogar com eles – ouvir suas histórias, suas experiências e vivências, cada um ao seu tempo, ao seu jeito – mesmo que por algumas horas, foi uma experiência rica que me ajudou a pensar os blocos afro no contexto do Subúrbio Ferroviário e da cidade de Salvador.

No momento que adentrei nos bairros, em suas entranhas, suas ruas, travessas, becos, atalhos; aguardei no ponto de ônibus o próximo transporte coletivo para me levar aos destinos, as vezes incertos diurna e noturnamente, obtive sensações ímpares que foram experiências que jamais esquecerei e, que sem essas vivências não poderia ter a

consciência para tentar compreender o objeto de pesquisa em questão, desconstruindo e re- construindo visões e percepções que outrora não possuía, mesmo tendo vivido na cidade por algum tempo em minha infância e pré-adolescência.

Ao lidar com estes sujeitos diferenciados percebi o quanto suas histórias e opiniões em relação à cidade, à religião, à música, à cultura, embora tivessem um norte comum, que é o carnaval e os blocos intervindo na comunidade, diferiam quanto aos direcionamentos e entendimentos em relação aos seus pares, mesmo sendo todos eles pertencentes ao Subúrbio Ferroviário. Creio que isto não é um fator desagregador, ao contrário, mesmo que haja tensões entre os pares, mesmo que ocorram cisões num determinado grupo, as discussões não se encerram, pois se projetam em outras esferas, ampliando mais ainda a luta política na comunidade.

De acordo com Maria da Glória Gohn¹⁸, a participação, a identidade, o reconhecimento e a autonomia, é um processo de vivência, o qual imprime sentido e significado aos movimentos sociais e a determinados grupos. Portanto, os blocos afro do subúrbio vão de encontro a essa premissa a partir da produção de “novos valores e de uma cultura política nova”¹⁹. Assim, Gohn se refere não apenas a um empenho

¹⁸ GOHN, Maria da Glória. *O Protagonismo da Sociedade Civil: movimentos sociais, ONGs e rede de solidariedades*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

¹⁹ Em relação à questão da *autonomia dos sujeitos*, além dos autores já citados que corroboram com esta noção a partir da História Cultural, trago contribuições de Maria da Glória Gohn, pois ela apresenta uma discussão acerca da participação dos sujeitos sociais e a conquista de sua autonomia, através das lutas dos movimentos sociais e estes enquanto protagonista de sua própria história, ao buscar soluções para as suas demandas. Assim, ela expõe: “Entendemos que a autonomia se obtém quando se adquire a capacidade de ser um sujeito histórico, que sabe ler e re-interpretar o mundo; quando se adquire uma linguagem que possibilita ao sujeito participar de fato, compreender e se expressar por conta própria. Os sujeitos autônomos vêem e aceitam as diferenças e as singularidades das pessoas e das regiões do mundo, acatam e assumem a diversidade cultural dessas pessoas, olham para suas crenças e valores como algo constitutivo do ser humano; aprendem a dialogar com as diferenças sem ter como metas aniquilá-los ou vencê-los a qualquer custo; (...) Os indivíduos adquirem autonomia quando constroem um campo ético e político de respeito ao outro, seja amigo ou adversário (...) A autonomia emancipatória dos indivíduos é construída com base na clareza, visibilidade e transparência

qualquer, mas sim a uma participação que leve à transformação social, onde os sujeitos tenham autonomia na sociedade, lutando, decidindo e buscando soluções em conjunto com as várias instâncias da sociedade, de forma emancipatória.

Neste sentido, o indivíduo só possui *autonomia* quando se coloca na sociedade como um *sujeito histórico*, que sabe interpretar e re-interpretar o mundo que vive – *mundo local*: casa, trabalho, bairro, escola, sala de aula ou o próprio bloco e o *mundo global*: a sociedade, o país, o mundo globalizado e etc. – quando o indivíduo adquire *linguagens e expressões* que possibilitam o sujeito participar realmente do mundo em que vive.

Não estou me referindo ao conhecimento formal oferecido pela história oficial e pela escola normativa, mas sim da experiência adquirida e vivida pelos indivíduos numa sociedade. Este sujeito histórico, mesmo tendo suas particularidades enquanto indivíduo, possui na constituição de suas identidades, valores políticos, sociais e culturais que são construídos socialmente e partilhados com outros.

A participação dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário na vida da comunidade e as realizações dos inúmeros projetos sociais que estes colocam em prática, são efetivados a partir de muitas lutas, participação e inserção social. Se não fossem sujeitos autônomos constituintes de sua própria história, não conseguiriam realizar as atividades na comunidade.

Nem sempre há verbas para os blocos afro estruturarem seus cursos, oficinas e o próprio desfile de carnaval. As narrativas que se apresentam a seguir são relatos de experiências pautadas nas dificuldades, mas também na capacidade que estes têm para enfrentar

das ações que prioriza a dimensão comunitária de reunir informações e disponibilizá-la, como parte do campo ético” (idem, pp. 31-34)

e se adequar às situações adversas.

Nem por isso os blocos afro do Subúrbio Ferroviário deixam de desenvolver seus projetos e promover inúmeras formas de sociabilidade.

Tanto nas oficinas de esporte, de dança, nos cursos profissionalizantes, quanto na promoção do próprio saber musical, estas entidades estimulam experiências coletivas nos blocos afro e conseqüentemente na produção do carnaval. No esporte, na dança e na capoeira é que se constrói o condicionamento físico e se manifestam a expressão e linguagens corporais. É na costura e na confecção de artefatos que se constitui a elaboração de fantasias e alegorias carnavalescas. São, enfim, nas oficinas de fabricação de tambores, nos cursos de percussão, guitarra e baixo que se elaboram o fazer e o saber musical.

Sem esquecer que as expressões religiosas de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, são ingredientes significativos para, junto aos outros saberes, serem incorporadas nas práticas musicais dos blocos afro. Neste sentido a contribuição de Salomão Jovino da Silva²⁰ é importante para pensar a questão das sociabilidades musicais de tradições africanas inserida nos blocos afro do subúrbio. Assim ele expõe:

Vislumbramos, pois, uma continuidade de algumas experiências africanas no campo das práticas musicais, mesmo imiscuídas pelas condições da vida urbana e entendemos como musicalidades, todo o fazer musical, ou seja, os sujeitos praticantes e suas culturas de origem, as condições materiais, as técnicas de registro e transmissão, instrumentos, espaços, relações. Os processo de criação,

²⁰ 18SILVA, 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.

interessa saber se coletivos ou individuais, os sistemas de divulgação e veiculação, se orais, mecânicos, digitais ou radiofônicos e por fim os aspectos estéticos e formais do resultado musical destas práticas, que as vezes é chamado simplesmente, música.²¹

Tal reflexão é muito importante para identificar nos relatos de alguns entrevistados as várias formas de sociabilidades que se convertem em saberes musicais. Para mim, não importa o tipo de curso que os blocos oferecem à comunidade, mas sim as possibilidades de sociabilidades e laços afetivos que estas atividades produzem. Vejamos o relato de Seu Galo, presidente do bloco afro Abi Si Aiyê²²:

...você viu aqui, você viu agora de manhã aqui eu botando futebol pras crianças ai... nós estamos reiniciando agora, porque quando está chovendo ai eu não dou treino, porque esse campo tem muita lama ai quando chove é perigoso as crianças jogar na lama... ai passa rato... ai a gente não pode chovendo botar... então a gente tamo reiniciando agora a parte de esporte, certo! Aqui a gente mentem uma banda mirim, que essa banda é o ano todo, sábado de tarde... é o ano todo, a banda mirim, certo! E tenho certeza que dessa banda mirim, 90 por cento dessas crianças, amanhã ou depois vão se tornar cidadãos... você viu alguns aqui, você viu Itamar, você viu Reiler, que começaram criança... o Reiler hoje faz faculdade! Entendeu! Então essa banda nossa ajuda muito na formação dessas crianças. Hoje nós temos, nós temos hoje pessoas que tocam percussão, que saem no Olodum, que sai... o cantor do Malê (De Balê) oficial começou aqui no Abi Si Aiyê...²³

O bloco afro Abi Si Aiyê realiza várias atividades sócio-educativas (figuras 1, 2 e 3), nem todos os projetos têm continuidade, pois a infraestrutura e manutenção requer um recurso financeiro que os blocos afro as vezes não possuem. No entanto, os projetos que não necessitam

²¹ Idem. p. 62.

²² *A Associação Cultural Bloco Afro Abi Si Aiyê*: ano de fundação 20/11/1985 - Segundo o presidente Benedito Cerqueira Santos (Seu Galoo), *Abi Si Aiyê* significa “nova morada”. Este nome foi sorteado dentre vários outros, pelos gestores dos blocos no momento de sua fundação a partir de um Dicionário de Candomblé, pois estes queriam um nome que remetesse ao universo africano. Benedito Cerqueira Santos, seu Galo, em entrevista ao autor no dia 21/07/2009, Salvador- Bahia.

²³ Idem.

de grande suporte financeiro – e nem por isso deixam de ter importância – são desenvolvidos no ano inteiro.

Estas atividades demandam em grande parte esforço das pessoas que estão engajadas no projeto e com a comunidade, pois se não for desta maneira os trabalhos não se desenvolvem. Nem sempre as pessoas podem continuar colaborando com os projetos dos blocos, pois, como Seu Galo citou em outro momento *as pessoas precisam trabalhar durante a semana e cuidar de suas famílias*²⁴

Seu Galo faz referência a dois jovens que ainda continuam atuando diretamente com tais projetos. Itamar e Reiler (figuras 2, 4 e 5) são resultados deste processo. O primeiro tem 22 anos e até o momento da entrevista se encontrava desempregado, mas atuava em trabalhos informais esporádicos para manter o seu filho e ele mesmo. O segundo tem 25 anos, é técnico em logística e informática. Ambos são mestres de bateria do Abi Si Aiyê e ensinam as crianças e adolescentes na Banda Mirim do bloco (figura 2).

Em um dos diálogos que tive com Reiler, ele me explicitou a importância dos blocos afro no Conjunto Habitacional Vista Alegre e no subúrbio. Se não fossem os blocos não haveria possibilidade de entretenimento, pois são poucas as oportunidades de contato com outras expressões artísticas no bairro. Segue seu relato:

Vivemos num extremo, de um lado a 'Salvador do futuro' palavras de João Henrique (prefeito), do outro a Salvador da realidade (...) E por falar em políticas públicas: Vista Alegre não tem uma quadra de futebol, o jovem não tem como praticar vôlei, basquete, aqui tinha o projeto "Cidade Mãe" que era o que tentava ajudar esse lado, mas por questão política acabou, hoje é uma sede quase abandonada... Vista Alegre hoje tem de projetos sociais somente: o Abi Si Aiyê, o bloco Danados de Coutos, o Clube das Mães – na parte de baixo – e os grupos de jovens das Igrejas Batista e Adventista, ou seja, cinco, mas, nenhum desses tem uma ajuda marcante do governo... (...) O conselho

²⁴ Idem

de moradores foi extinto, criaram a associação de moradores, que faz muito pouco – quase nada – pelos jovens do bairro. E com a falta de lazer e esportes de modo geral, o consumo de drogas e bebidas alcoólicas vêm aumentando consideravelmente... Temos skeitistas no bairro e não temos rampa de skate, tem jogadores e interessados em jogar basquete e vôlei mas, não temos onde praticar, e por aí lá vai...²⁵

A fala de Reiler explicita a importância dos projetos sociais para o bairro e, com mesma relevância, a significativa presença dos blocos afro na comunidade, assim como a presença das instituições religiosas protestantes no bairro.

Seu Galo me falou, dentre as várias informações que me forneceu, que uma das atividades que iria realizar seria uma festa de comemoração do bloco com várias atrações para a comunidade. Remeto-me à narrativa de Reiler, ao enfatizar a importância dos blocos afro na comunidade e da sua contribuição para a cultura, para o esporte e de como esse processo aglutina pessoas na produção cultural e em múltiplas sociabilidades gerando laços de afetividades na comunidade. Nesta atividade em especial, Seu Galo se entusiasmou ao relatar qual seria o seu projeto para o aniversário do bloco:

Então esse ano eu espero estar com saúde, estar com dinheiro, porque a gente pede ajuda, mas quando não aparece a gente faz com o nosso dinheiro mesmo, tá me entendendo, a gente pede ajuda, mas quando a coisa não vem, a gente faz com o nosso dinheiro mesmo, pronto. Então dia 20 de novembro é aniversário do bloco Abi Si Aiyê e a gente sempre faz alguma coisa e se você tiver aqui em Salvador, entendeu, aí você... esse ano eu pretendo no dia 20, que cai numa sexta-feira, nunca fiz isso aqui, mas o homem tem que sonhar né, não sei se eu vou conseguir... eu pretendo dia 20 aqui, botar um palco aí, esse palco vai ficar dia 20, 21 e 22. Dia 20, eu quero passar aqui alguns clipes, botar um telão, certo, passar alguns DVD's do Abi Si Aiyê, passar alguns filmes com alguns líderes negros, escolher uns filmes bons, certo, entendeu! Dia 20. Dia 21 que é um sábado, fazer um festival de música, certo e 22 o encerramento, que é o caruru do Abi Si Aiyê no dia 22, quando é dia 20, a gente faz dia 20, mas como dia 22 é domingo vai ser no domingo, então o caruru vai ser no dia 22, dia do aniversário do Abi Si Aiyê... então se você estiver aqui por perto, você me liga antes, que vai estar presente pá!²⁶

²⁵ Reiler de Paula Cerqueira em entrevista ao autor em 18/03/2010

²⁶ Benedito Cerqueira Santos, seu Galo, em entrevista ao autor no dia 21/07/2009, Salvador- Bahia.

Seu Galo é o “homem que sonha”. Seus sonhos estão convertidos em perspectivas de futuro, na possibilidade de realizar com os demais componentes do bloco outras formas de entretenimento que não seja só o futebol ou a Banda Mirim conforme diz a canção *Alienação* de Mario Pam e Sandro Teles: “*A consciência é o motivo principal/Eu quero muito mais/Além de esporte e carnaval, natural...*”²⁷. Um homem que sonha trazendo imagens de um futuro próximo e próspero para a sua comunidade, sem se importar se vai gastar o seu dinheiro.

Neste caso não importa se a festa se realizou a contento como Seu Galo almejou, mas sim a sua comunidade, projetando para o aniversário do bloco uma série de outras atividades que remetem às histórias africanas e afro-brasileiras, ao significado de luta do Dia da Consciência Negra e à confraternização regrada ao caruru, comida que remete às tradições africanas na diáspora. Essas ações promovem sociabilidades e se convertem em laços de afetividades e os blocos afro trazem para si esta responsabilidade e as desenvolvem com êxito.

São estas experiências vividas e sociabilizadas que produzem a luta por uma cidade melhor. Mas a luta para os blocos começa no seu local, na sua comunidade, com suas crianças, adolescentes e jovens que possam num futuro próximo desdobrar a filosofia de trabalho da entidade, dando continuidade à história dos blocos e da comunidade.

Recordo-me da fala de Itamar quando eu lhe perguntei da importância do Abi Si Aiyê em sua vida. Ele me disse que “*se não existisse o Abi Si Aiyê eu (ele) já tava no meio da droga já, não vou menti! Se não existisse o Abi Si Aiyê...*” ao mesmo tempo que Seu Galo também explicitou a sua preocupação com o jovem rapaz:

Você viu Itamar agora ai, dando um duro aqui, vendendo laranja, vendendo, entendeu, são pessoas que só ganham

²⁷ Alienação - Ilê Aiyê, composição: Mario Pam e Sandro Teles, 1988.

mesmo pro sustento velho! Na raça, pra tapear a barriga... e aí Itamar já tem filho, tem que trabalhar, então quando ele tá pocado, que não tem nada, tem o segundo pai que sou eu aqui ó, que dou a mão a ele de vez em quando, certo, e o Itamar é uma das pessoas que eu tenho a maior preocupação rapaz, em conseguir um emprego pra Itamar, por que emprego pra Itamar? Porque quando a pessoa tem pouco estudo, pega um pouco véi!...²⁸

Itamar e Reiler compõem um exemplo de indivíduos que se inserem no contexto dos sujeitos que possuem experiências individuais e compartilhadas. Ambos, embora façam parte do bloco Abi Si Aiyê e tenham formações musicais de mesma matriz, também tem histórias de vida e de famílias diferenciadas. Embora um tenha dificuldade de conseguir emprego formal, o outro já possui , formação técnica.

Não estou fazendo juízo de valores em relação às condições sócio-econômicas de ambos, evidencio estas questões no intuito de ressaltar que as experiências dos sujeitos podem ser ao mesmo tempo individuais, sociais e podem ser semelhantes. Mas também podem ser diferenciadas e estas relações de trocas são estabelecidas dentro de uma mesma comunidade e isso faz constituir a luta no campo da cultura política, na constituição dos saberes e nas disputas por hegemonias.

A capacidade lúdica que os blocos afro possuem é muito significativa. Através da prática descontraída e divertida também se encontra as *lutas e resistências* e as *reformas e transformações*²⁹, pois a ludicidade se dá a partir das sociabilidades e também no campo da cultura popular, como bem nos lembra Stuart Hall, sobretudo nas sociabilidades lúdicas do carnaval enquanto festa popular. Seu Galo contribui novamente com sua experiência de “outros carnavais” e mostra qual é o papel do bloco afro quando desfila na avenida:

²⁸ Idem

²⁹ HALL, Stuart. “Notas Sobre a Desconstrução da Cultura Popular” in: *Da Diáspora Africana: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, UFMG, 2003. pp 231-232.

o pessoal do bloco afro, tem que se conscientizar, que o bloco afro não é pra saí com bermuda e abadá, bermuda e abadá assenta, abadá, assenta em bloco de trio, pronto! pá, pá, pá, pá, pronto! Mas o bloco afro tem que mostrar a sua origem! Tem que mostrar lá na rua alguma coisa, que chama atenção! Tem que reivindicar, através da música, através dos seus assistas alguma coisa... e se a pessoa analisar ali realmente, ele está ali na passarela reivindicando alguma coisa, o cara parar ali pra ouvir a música, ele está ali reivindicando alguma coisa.³⁰

Seu Galo trás uma visão de carnaval muito importante para se pensar os blocos afro e seus respectivos projetos sociais (figuras 2 e 3) e a importância do desfile de carnaval para fazer valer suas reivindicações no âmbito da cidade. Os blocos afro de Salvador utilizam a avenida e o desfile como espaço de luta para reivindicar suas demandas. Seu Galo não pensa diferente, em seu relato esta questão está muito bem evidenciada.

O narrador chama a atenção para o fato de que, tanto o componente do bloco quanto o folião que está na avenida, podem se utilizar do desfile de carnaval como espaço de reivindicação. Na transmissão e na recepção de uma mensagem se constitui o ato político e, nesse sentido, é que ocorre a inter-relação entre ambos. Seu Galo e muitos dos gestores e componentes dos blocos afro têm consciência de que o carnaval não é só um espaço lúdico, pois no carnaval “tem que mostrar lá na rua alguma coisa, que chama atenção! Tem que reivindicar, através da música, através dos seus assistas alguma coisa...”.

Desde o primeiro desfile do bloco afro Ilê Aiyê, quando estes reivindicaram um espaço no carnaval de rua com a canção “*Que Bloco É Esse*”³¹, em meados da década de 1970, até as inúmeras canções

³⁰ Idem. p 231.

³¹ Que Bloco É Esse – Ilê Aiyê, Paulinho Camafeu, 1974 – Natasha Records, 1999.

que foram compostas na década de 1980 pedindo a libertação de Nelson Mandela, o fim do Apartheid, a superação da fome na Etiópia e o fim das guerras civis em países do continente africano.



Seu Galo, Itamar, Marcelo, o filho de Itamar e seu Jorge do Peixe/2009 - acervo pessoal – figura 1



Itamar instruindo percussão às crianças/2009 - acervo pessoal – figura 2



Curso de Horta e Granja/200, de costa, Seu Galo regando as horta - acervo Seu Galo – figura 3



Eu, ao lado de Itamar durante o arrastão do Bloco Swing do Pelô, na Terça da Benção no Pelourinho, julho de 2009 - acervo pessoal – figura 4



Rubinho, Mestre Ivan Santana (Bloco Swing do Pelô) e Reiler, Abi Si Aiyê, Carnaval 2010 - acervo Reiler – figura 5



Percussão Abi Si Aiyê, Carnaval 2010 - acervo Reiler – figura 6

Assim como as lutas por políticas públicas que se instauraram no Brasil em relação à moradia digna³², a questão de gênero e étnico-raciais, ou àquilo que Salomão Jovino da Silva chama de “os cantos negros de protesto”³³, a cidade Salvador teve uma contribuição significativas através dessas composições para evidenciar as batalhas e os conflitos que a população soteropolitana se encontrava:

Força e pudor Liberdade ao povo do Pelô
Mãe que é mãe no parto sente dor E lá vou eu

Declara a nação Pelourinho contra a prostituição
Faz protesto, manifestação E lá vou eu

Aids se expandiu
E o terror já domina o Brasil Faz denúncia Olodum,
Pelourinho
E lá vou eu

³² Ver o primeiro capítulo.

³³ No capítulo “Os Cantos de Protesto Negro” de sua dissertação de mestrado, Salomão Jovino da Silva, além de apresentar discussão acerca dos movimentos negros que surgiram na década de 1970, o autor também apresenta as produções musicais que contribuíram para as lutas por políticas de inserção étnica no Brasil: “*Considerando as letras ou poesias daquele repertório de canções, poderiam ser classificadas na nossa abordagem em três grupos distintos: ‘Canções de Resgate’ do ‘Passado Remoto’, de ‘Reposição das Memórias Recentes’ e de ‘Denúncia do Presente Negado’.*” Neste sentido ele apresenta algumas produções de canções de compositores, escolas de samba e de blocos afros que contribuíram para o redirecionamento das políticas étnico-raciais no Brasil (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. 74)

Brasil liderança Força e elite na poluição
Em destaque o terror Cubatão E lá vou eu

lo io io io io La la la la la la
lo io io io io La la la la la la
E lá vou eu

Lá e cá, Norte és cópia Na Bahia existe Etiópia

Pro Nordeste o país vira as costas E lá vou eu

Moçambique hei!!!
Por minuto o homem vai morrer Sem ter pão, nem
água pra beber E lá vou eu

Mas somos capazes
O nosso Deus a verdade nos traz Monumento da força e
da paz
E lá vou eu

lo io io io io La la la la la la
lo io io io io La la la la la la
E lá vou eu

Desmond Tutu
Contra o apartaid na África do Sul Vem saudando o
Nelson Mandela O Olodum

lo io io io io La la la la la la
lo io io io io La la la la la la
E lá vou eu

(Protesto Olodum, Olodum: composição, Tatau, Continental 1988)

Mais conhecido por ter sido vocalista do bloco de trio Araketu, Tatau compôs esta canção no momento em que a região do Pelourinho vivia um processo de “higienização”, pois os órgãos ligados ao Estado entendiam que o bairro vivia em meio à prostituição ao consumo e tráfico de drogas e num período que a AIDS amedrontava toda a população³⁴.

Recordo-me que neste tempo residia em Salvador e a população falava com tom de sarcasmo que se alguém encostasse na parede de algum prédio do Pelourinho se infectaria com a doença. Tive a oportunidade de conhecer o Pelourinho neste período, e o que ocorria no bairro era a falta

³⁴ Ver I Capítulo.

de políticas públicas para melhorias do local. Na verdade o que se queria era transformar o bairro num centro turístico e a população pobre que residia lá não estava nos planos das empresas de turismo³⁵.

Nesta mesma canção, assim com em muitas outras, o compositor aproveita o ensejo para discutir questões que se colocavam no Brasil neste período. É o caso da relação que ele faz com a fome do Nordeste e da Etiópia, a degradação ambiental no município de Cubatão em São Paulo assim como as questões que estavam evidentes em relação ao continente africano, como a luta pelo fim do apartheid na África do Sul e a fome em Moçambique.

Diferentes das grandes entidades carnavalescas de rua, os blocos afro de médio e pequeno porte, se aventuravam na elaboração do carro de som (trio elétrico) para poderem desfilar. Mais uma vez os blocos afro tinham que se desdobrar para confeccionar os carros e assim constituíam sociabilidades no fazer carnaval. Seu Galo me apresentou outro relato muito interessante a respeito desse assunto:

...então rapaz, hoje não, mas antigamente, pra você botar um bloco na rua velho tinha que ter muita coragem, antigamente você alugava o caminhão, quarta-feira pra o bloco sair sábado, o caminhão só na carroceria, ai você ia comprar madeira, e você não tinha dinheiro pra comprar madeira, comprar madeira, você se virava! Comprar prego, descobrir quem sabia arrumar o caminhão, pra dá uma

³⁵ Algum tempo depois do lançamento da canção *Protesto Olodum*, em 1991, vários moradores do Pelourinho foram expulsos para a restauração da área, o que levou estas pessoas a ocuparem a região periférica da cidade, inclusive o Subúrbio Ferroviário: “A recuperação do centro histórico começou durante a gestão de Mário Kertész à frente da prefeitura de Salvador, entre 1986 e 1989. No início de seu governo, o prefeito convidou Lina Bo Bardi a desenvolver o primeiro projeto para o Pelourinho, que em 1984 havia sido tombado pelo então Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Um ano depois, o sítio era incluído na lista de Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (...) Em entrevista publicada, o ex-prefeito Mário Kertész falou dos objetivos do programa promovido por seu governo: ‘Defendíamos a manutenção da comunidade na região. Não tínhamos a intenção de transformar o Pelourinho em um shopping center, como ACM [Antônio Carlos Magalhães, ex-governador da Bahia, cuja administração assumiu, mais tarde, a recuperação do Pelourinho] tentou fazer em sua reforma’. Ainda segundo Kertész, ‘é claro que os moradores iriam constituir comércio. Mas seria algo espontâneo e não artificial como o governo do estado fez posteriormente, quando chamaram até restaurantes de comida japonesa para se instalar no Pelourinho’” (*Pelourinho: museu ou cidade viva?* – Revista Problemas Brasileiros, São Paulo: SESC-SP. nº 382, jul/ago 2007.)

gratificação e você ajudando... as vezes o caminhão ficava pronto, quando chegava na vistoria não passava, cê tinha que chegar meter o martelo no caminhão, pra arrumar o caminhão tudo de novo! (risos) e mole! As vezes os caras da vistoria botava um cêpo, uma coisa e a gente tinha que se sair parecendo um doido!.. rapaz, hoje tá fácil rapaz, hoje tá um deuso! Hoje tá fácil! Hoje você aluga um trio e pronto (figura 16), até logo... ai você botava o gerador, botava as caixas de som, você não sabia ligar o som, não sabia porra de nada, você tinha que ligar tudo! Ai quando chegava na rua as vezes queimava um gerador, uma boca, ó problema! Hum! Hoje tá tranquilo, hoje! Hoje você já pega o trio já pronto, pronto! É só botar uma gravação e pronto, gasta um pouco mais né, mas...³⁶

A experiência de Seu Bimbal do bloco afro Arca de Olorum³⁷ é semelhante à fala de Seu Galo. Em certa parte da entrevista o indaguei se já havia imaginado como seria sua vida sem o carnaval. Ele me respondeu expondo algumas de suas aventuras:

...já imaginei e acredito que num, num é uma história muito boa não, eu penso muito, todo ano eu penso em acabar, mas quando chega na hora, vai se aproximando os dias, ai a gente começa a pensar, eu digo “ó rapaz ainda tá em tempo, vamo correr que dá tempo” (risos) eu já fiz carnaval com dois dia rapaz! É, já aprontei bloco com dois dia, não ter o dinheiro na mão, sair daqui, viajar e chegar de noite vim trazendo uma mixariazinha, eu digo ‘nada, dá pra costurar, arruma dez costureira ai, bota um pouco aqui, um pouco ali, costura aqui, costura ali, vou fazer o carro, vou apanha o som’ e naquele tempo a gente tinha que preparar tudo, hoje não, hoje cê bateu o fio pro trio, o trio chegou ali, cê jogou os banner do lado, já tá decorado e já foi embora, certo, antigamente não, você ia ter que decorar tudo... (...) Foi... 80... 89, 89, 92... 89 e 92 eu botei com dois dias... 92 rapaz o pessoal chorando aqui, eu digo “gente! Ainda não chegou o dia não! Vamos esperar chegar o dia,

³⁶ Benedito Cerqueira Santos, seu Galo, em entrevista ao autor no dia 21/07/2009, Salvador-Bahia.

³⁷ *A Associação Cultural Bloco Carnavalesco Arca de Olorum*: ano de fundação 29/04/1985 – Segundo relato do presidente, Carlos Alberto Alves Almeida (Seu Bimbal) Arca de Olorum significa “arca do senhor”. Este nome foi inspirado numa pintura que pertencia ao fotógrafo e etnólogo Pierre Verger, pois Seu Bimbal frequentava a sua casa fazendo apresentações esporádicas de capoeira. Num desses eventos, Seu Bimbal viu no quadro em uma das salas de Verger a imagem de uma “arca”. Achando interessante, logo perguntou ao fotógrafo o que significava aquela imagem e Verger lhe respondeu que era a “arca de deus” Seu bimbal gostou do nome e quis colocá-lo no bloco, mas seu amigos falaram que não soava bem este nome num bloco que era afro, então Verger traduziu para o iorubá dizendo que também poderia dizer ao invés de arca do senhor, poderia dizer “arca de orulum”, pois teria o mesmo significado. Assim batizaram o bloco (Carlos Alberto, Seu Bimbal, em entrevista ao autor no dia 17/07/2009, Salvador-Bahia)

amanhã eu vou pra Camaçari, não sei a hora que eu chego” saí daqui 4 horas da manhã, cheguei em Camaçari 7 horas, certo, quando eu cheguei aqui 8 horas da noite que eu disse “gente o bloco vai sair!” “aonde?” eu digo “vai sair, vamo trabalhá!”, o caminhão chegou ali ói, vamo cortar madeira, vamo bota aquela madeira pra baixo e tal, vamo serrar, vamo aprontar o carro, amanhã vai pra vistoria, certo, de lá mesmo já vai pra avenida... (risos)³⁸

É interessante perceber nos relatos que, em meio à toda movimentação durante a preparação do desfile, produzindo fantasias, costurando coisas e montando o carro de som, observa-se a formação de sociabilidade lúdicas no ato do desfile em si, como também em sua produção. A insegurança de não conseguir dar conta em tempo hábil não inibe a brincadeira e o entretenimento. Reporto-me mais uma vez à narrativa de Seu Galo, quando me disse o quanto foi bom ter vivenciado essas experiências:

...mas antigamente véi, antigamente... agora tudo isso ai era energia, tudo isso ai era bom! A gente bota a panela de feijão no fogo ai ói, no fogo, quando era de manhã cedo a gente ia comer o feijão, o feijão já quase pronto! Amanhecia a noite ali, trabalhando no caminhão! Amanhecia a noite no caminhão! Tinha dia que a gente começava quinta-feira e quando era sábado o caminhão não tava pronto ainda véi! As vezes nêgo fazia alguma coisa errada, tinha que tirar a placa de novo, nervoso... (risos) ... é, exato... ai quando era sábado escurecendo é que a porra ia lá pra vistoria... e o medo de não passar! O medo de não passar! Ó ô problema! Rapaz! Tudo isso é coisa que já aconteceu com a gente, mas que... a gente só traz boas recordações, entendeu!³⁹ (grifo meu)

O “feijão no fogo”, além de ser o alimento que mata a fome dos trabalhadores, é um excelente motivo para aglutinar pessoas. Também se coloca como um símbolo que agrega a comunidade, tornando mais prazeroso o trabalho, imprimindo e constituindo laços de amizades com as pessoas que estão ali em busca de um só objetivo, que é elaborar o

³⁸ Carlos Alberto, Seu Bimbal, em entrevista ao autor no dia 17/07/2009, Salvador-Bahia

³⁹ Benedito Cerqueira Santos, seu Galo, em entrevista ao autor no dia 21/07/2009, Salvador- Bahia.

caminhão para ser aprovado na inspeção e assim ter condições de desfile.

Todas essas vivências, mesmo estando fora de um padrão normativo de trabalho, fazem com que os indivíduos vivam situações adversas e, conforme os relatos, sempre conseguiram revertê-las, pois sempre o caminhão ao final do processo consegue passar pela inspeção. Essas vivências se transformaram nas palavras de Seu Galo, em “boas recordações” e creio que estas reminiscências são os motivos pelos quais fazem com que ele e a comunidade continuem desenvolvendo seus projetos.

A falta de recurso financeiro que boa parte dos entrevistados mencionaram ao longo de suas narrativas, não é um motivo fundante para a realização dos projetos e suas intervenções sociais. Para mim, o que move realmente as pessoas é a vontade de contribuir com a comunidade e na transformá-la por meio da cultura. Se os blocos afro dependessem tão somente de verba pública, não realizariam suas intervenções, ficariam reféns das políticas pública e não atuariam na comunidade com autonomia.

O bloco afro Arca de Olorum é um exemplo de entidade que consegue, em meio às dificuldades financeiras, desenvolver inúmeros projetos de intervenção social (figuras 7, 8, 9 e 10). Recordo-me da primeira vez que conversei com Seu Bimbal. Uma das primeiras questões que ele apresentou foi a falta de recurso financeiro para a realização dos projetos do bloco e seu descontentamento em relação às políticas públicas para os blocos afro:

...e aí a gente começamos a crescer, começamos a trabalhar com a sociedade, começamos a envolver a comunidade nas nossas ações e, hoje nós tamos vivendo essa, essa, essa defasagem, porque pra idade que o Arca de Olorum tem, hoje era pro Arca de Olorum tá num patamar, não vou dizer igual ao Olodum, Ilê Aiyê, mas que chegasse um pouco próximo, porque a gente vê o seguinte, essa entidade aqui só tem ajuda de custo carnaval, então o carnaval o que você

ganha cê tem fazer o trabalho e tem que fazer o trabalho do ano, com o que? Se o que eles dão não dá para fazer o trabalho do carnaval, quem dirá pra você fazer o trabalho do social... então essas coisas deixa a gente revoltado, mas é a vida, a gente tá tocando dessa maneira, conseguindo fazer e fazer muito bem, porque tem, eu vejo entidades por ai que tem o capital que não faz um terço que a gente faz, certo, não tem e ai eu vejo muitas, muitas e não é poucas não, certo... então a gente sente isso! É por ai...⁴⁰

Essa é uma questão que, por ser muito recorrente nos relatos dos entrevistados, não dá para ignorar. Percebi que Seu Bimbal e outros gestores que entrevistei, faziam críticas às instâncias públicas e empresas privadas, já que não tinham apoio financeiro, haja vista que, segundo as suas falas, outras entidades recebiam verbas de maneira desproporcional.

Contudo, com a mesma postura veemente em que faziam as suas críticas, não tardavam em citar como muito orgulho ações que conseguiam desenvolver na comunidade diante desta conjuntura. O presidente do bloco afro Arca de Olorum detalhou seus projetos (figuras 9 e 10) da seguinte forma:

Olha só, pra comunidade, nós temos a fábrica de confecção, certo, nós temos, oficina de teatro, oficina de percussão, oficina de instrumento musical percussivo, certo, nós temos a oficina musical, que é mais a parte harmônica, percussiva... já eletrônica, certo, nós temos aqui um pessoal que ensina a tocar guitarra, baixo, teclado, a bateria, certo, porque a parte percussiva eles já aprendem com a gente mesmo, certo, já um trabalho que tem duas vezes na semana, a criação de instrumentos, eles mesmos já criam o instrumento deles tocar, certo, nós temos a fábrica de artesanato em sandália, certo... e... que mais gente... as trilhas, nós temos um grupo de trilha do parque São Bartolomeu (figura 10), certo, a gente ainda tem mais, tem dança de rua que a gente também tem essa oficina de dança de rua, certo, agora nós tamos criando agora a oficina de hip-hop, certo, foi uma coisa nova, foi a coisa mais recente que a gente conseguiu envolver com o nosso trabalho, certo, tem uma oficina de capoeira, certo, que também, hoje é até dia, começa 7 horas e termina 10 a capoeira (nesse momento seu Bimbal consulta sua filha que está no recinto para se certificar do horário da capoeira), termina 9 né! Aí, tá vendo, tá mais

⁴⁰ Carlos Alberto, Seu Bimbal, em entrevista ao autor no dia 17/07/2009, Salvador-Bahia

atual que eu (risos), todo dia mas eu, certo, quase que não tenho tempo certo, eu entro e saio, cada qual tá fazendo a sua parte, eu tô fazendo a minha, certo... mas ela é porque é aluna também né...⁴¹

Quando estive visitando os blocos do subúrbio, pude perceber que nem sempre há uma distribuição de funções de forma equitativa. Quase sempre o presidente da instituição fica à cargo de realizar a organização das atividades, contando apenas com a contribuição de algumas pessoas que, esporadicamente, possam doar o seu tempo.

No caso do bloco afro Arca de Olorum, percebi que há uma organicidade em relação à sua diretoria. Não só pela fala de Seu Bimbal, quando disse que *“cada qual tá fazendo a sua parte”*, mas pelo fato de que quando estive lá, não consegui ter acesso aos principais materiais iconográficos do bloco (fotografias, vídeos, CD's, etc.), pois se encontravam em poder da diretora de cultura a qual, infelizmente, não tive tempo hábil de conhecer.

Ainda em relação a esse fato, recordo que Seu Bimbal me falou que só poderia me ajudar no que fosse do seu alcance, pois grande parte dos materiais do bloco se encontravam com os demais diretores. No entanto, quando se aproxima o carnaval, todos que de alguma forma gostam da festa, se reúnem e somam forças para produzir o desfile. Muitas pessoas ajudam mais de um bloco, como é o caso de Reiler e Roque.

A história dos blocos afro na cidade Salvador é um misto de sociabilidades, práticas musicais e vivências pedagógicas que se veem nos projetos sócio-educativos oferecidos à comunidade. À exemplo da Escola Mãe Hilda⁴², os blocos afro do Subúrbio Ferroviário, desenvolvem

⁴¹ Idem

⁴² *Escola da Mãe Hilda* é um projeto vinculado ao Bloco Afro Ilê Aiyê que começou ser desenvolvido no terreiro de candomblé de nação Gêge-nagô Ilê Axé Jitolu, comandada por Mãe Hilda dos Santos, no bairro da Liberdade. O projeto iniciou-se em 1988 como banca de reforço para crianças da comunidade do bairro da Liberdade que tinham dificuldade no aprendizado escolar. Este projeto se transformou, com o passar dos anos, num modelo de educação multiseriada com projeto político pedagógico diferenciado, onde são promovidas as

atividades sócio- educativas na comunidade no intuito de promover a transformação social nos bairros.

Os jovens beneficiam-se desses projetos desenvolvendo potencialidades e conhecimentos diferenciados, pois as escolas formais não oferecem e não promovem estes cursos, tão pouco existem políticas públicas que o façam. Dentre essas atividades sócio-educativas, a tradição carnavalesca é desenvolvida e preservada, pois as oficinas e cursos que estimulam as várias expressões, como as citadas por Seu Bimbal: as linguagens artísticas que resultam em sociabilidades lúdicas desdobradas na composição dos trabalhos dos blocos e conseqüentemente no desfile do carnaval.

Grande parte desses projetos é desenvolvida por professores e oficineiros dos bairros que compõem o Subúrbio Ferroviário. Muitos deles dão aulas em mais de um bloco, pois há uma relação de solidariedade diante da falta de professores. Não são muitas pessoas que estão dispostas a destinar o seu sábado, a sua hora ou o período livre para este fim, mesmo porque estes não recebem remuneração e sim uma ajuda de custo para pagar o transporte coletivo.

Um exemplo desta situação é o do professor de dança Roque Santos Corrêa. Roque, assim como é conhecido entre os blocos, é professor de dança do bloco afro Dengo Baiano⁴³ que fica no bairro de Periperi e foi indicado pelo presidente desta entidade para ministrar aulas de dança também no bloco afro Arca de Olorum no bairro de Rio Sena. Roque tem 41 anos de idade, trabalha formalmente como vigilante da Embasa – Empresa Baiana de Saneamento S/A – durante a noite, tendo parte

práticas religiosas, desenvolvimento das tradições e a promoção da história africana e afro-brasileira, o que veio servir de referência não só para outros blocos afro, mas também para as escolas que compõem a rede estadual e municipal de Salvador. Como desdobramento destas ações, em 1995 foi criado o Projeto de Extensão Pedagógica (PEP) para dar capacitação pedagógica aos educadores do ensino formal, tendo como principal proposta o ensino da história africana e afro-brasileira no ensino formal, sendo produzidos quinze Cadernos de Educação com temas específicos para servirem de suporte no PEP. (para saber mais: <http://www.ileaiye.org.br/index2.htm> - acessado em 27/04/2010)

⁴³ A Associação Comunitária Recreativa Beneficente Cultural Dengo Baiano: ano de fundação 03/07/1991 (Zenobaldo Ferreira da Hora, Val Pezão em entrevista ao autor em 18/07/2009, Salvador-Bahia)

do seu dia livre para desenvolver esta atividade.

Roque é uma pessoa que tem função importante dentro da história dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário. Seu empenho enérgico dedicado aos blocos e à comunidade é algo que superam as dificuldades financeiras e a falta de professores. Além de dançar e coreografar as alas de danças destes blocos, Roque é compositor e cantor e, por vezes, participa dos blocos como puxador.

Sua vivacidade e energia, como bem brincamos no momento da entrevista, é de um menino de 21 anos. Em nosso diálogo Roque expôs sua dificuldade em realizar a oficina de dança (figura 15) diante da resistência das crianças e adolescentes em aceitar o *samba-reggae* por considerarem algo antigo e fora de moda, já que preferem o pagode, visto como moderno e sensual:

É... tenho agora aqui no grupo Dengo Baiano eu tô tendo um grande problema que é o seguinte, nós temos inscritos aqui 180 crianças e adolescentes e eu chego aqui no ensaio, não veio ninguém, porque eu tive que mudar algumas técnicas, por exemplo: eu faço um alongamento aeróbico pra que elas alongue o corpo, pra não dizer que aquela física é ruim eu faço aeróbica com várias músicas e depois eu entro na parte de alguns pagodes, tentando tirar, mesmo que seja a letra, tirando a parte que fica muito sensual, aí depois com a parte, pra que eu obrigue elas a fazer o 'folclore'... porque quando eu vou fazer a apresentação, eu não tenho quase ninguém porque eles não gostam, não querem fazer, só querem fazer é pagode! Então, como é que um grupo desse vai sobreviver?! Se eu dependo no carnaval colocar as meninas pra dançar o samba-reggae na avenida?! Como é que eu vou botar?! Entendeu! No ano retrasado eu levei 50 meninas pra dançar, tirei daqui, a gente conseguiu tirar daqui, levamos 50 meninas pra dançar no Pelourinho, fizemos roupas, elas dançaram, maravilha! Quando voltaram, só queria fazer o negócio de pagode, não queriam mais saber, entendeu... então a gente tá tendo esse problema aqui, como trazer de volta esse pessoal de volta pra cá... eu acho que a solução é na escola, eu acho que a solução é na escola, os professores falar mais, entendeu...⁴⁴

É muito significativo perceber em seu relato as tensões que ocorrem

⁴⁴ Roque Santos Corrêa, em entrevista ao autor no dia 25/07/2009, Salvador-Bahia.

internamente no bloco. Roque, ao fazer a crítica em relação à resistência das crianças e adolescente ao *samba-reggae*, como ao algo velho ou talvez ultrapassado, insere o pagode como parte de uma cultura reatualizada. No entanto, ele julga que o pagode não condiz com a faixa etária de seus alunos. Em suas considerações Roque levanta uma discussão muito relevante para se pensar à noção do *tradicional* como algo inerte, de um passado remoto que não nos serve mais.

Deste modo, é interessante pensar que tanto o *samba-reggae* quanto o pagode, são tradições ainda vivas e dinâmicas que reincorporaram expressões das identificações dos circuitos afro-caribenhos e afro-brasileiro. O *samba-reggae* e o pagode, expressam a partir de elementos *residuais* sempre em constante embate entre o *dominante* e o *emergent*⁴⁵³, pois estes últimos estão ligados aos fatores político-culturais e às disputas por hegemonias. Neste caso, tais expressões musicais são estilos que possuem marcações rítmicas distintas, mas são linguagens tamboriladas que remetem à outras Áfricas constituídas na diáspora.

É importante lembrar que para uma entidade carnavalesca ser considerada e reconhecida oficialmente como ‘bloco afro’, assim como receber subsídios financeiros das instituições públicas, é necessário atender a alguns critérios que são estabelecidos por estes órgãos, como, por exemplo, pelo projeto da secretaria de cultura, através do “Carnaval Ouro Negro”.

Em um dos diálogos informais que tive com o presidente do bloco afro Dengo Baiano (figura 13 e 14), uma das preocupações que o bloco tinha era de “estar afastando” dos critérios afro-descendentes e isso era ruim, pois além de perder o *status* de bloco afro, poderia também ficar sem o auxílio que recebiam dos governos municipal, estadual e federal. Seu Val Pezão ainda me disse que esta situação havia ocorrido com a entidade Araketu que deixara de ser bloco afro para se tornar

⁴⁵ WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península, 1980. p. 118.

bloco de trio.

O problema apontado por Roque remete a essas questões. Promovem uma tensão que vai de encontro ao fato de desfilarem no carnaval dentro dos critérios estabelecidos pelas instituições que organizam oficialmente o carnaval da cidade, a partir de uma concepção de *ancestralidade afro- descendente* imposta (talvez uma concepção pós-colonial moderna) e não numa concepção deliberada entre o blocos afro ou pelos anseios dos jovens negros que desejam outra forma de se expressarem no carnaval, como, por exemplo, através do pagode.

Não só o professor Roque tem essa preocupação, mas também os gestores dos blocos expõem seus pontos de vista de modo semelhante. O ponto de vista do Seu Bimbal não difere muito da opinião do seu professor de dança:

...é, nós descemos com a dança de rua, nós descemos com a dança de caboclo, foi várias, várias alas... na verdade nossa entidade desce com um tema... a gente conta a história de um antepassado, do que viveu os negros, então cada ano a gente tira um país pra homenagear... hoje a gente ainda, ainda faz a cultura afro, mas a gente sente que o dia a dia, a gente não tá sendo visto, por que? A gente depende de uma mídia, não era pra ser isso, era pra todo trabalho cultural ser visto e bem visto e no entanto isso não tá acontecendo... então hoje eu faço um trabalho cultural, onde eu fico sentido, de vê que eu trabalho o ano todo pra aprontar aquele tema, quando um irmão meu, com outra entidade pega um grupo de pagode e bota uma "vaca" e ai é campeão do carnaval! (...) eu tirei a minha entidade dos concurso, exatamente por isso, porque me revoltou, me revoltou, você fazer o trabalho o ano todo, fazer pesquisa, aprontar a questão, dividir tudo certinho, as alas, contando a história, certo, quando chegar na hora um colega vim botar um grupo de pagode encima do trio, botar uma mulé nua dançando e ser campeão... pra mim... eu pergunto, onde é que está essa comissão julgadora? Porque nem eu entendo, certo... eu vim aqui pra um concurso afro e competir com um concurso de pagode! Porque tá certo que ele vestiu o bloco de roupa afro, mas o conteúdo dele é outro!⁴⁶

Ao mesmo tempo que há critérios a serem seguidos, há também, por parte de muitos blocos afro da cidade, a não aceitação destes critérios.

⁴⁶ Carlos Alberto, Seu Bimbal, em entrevista ao autor no dia 17/07/2009, Salvador-Bahia

Quando Seu Bimbal se refere ao “*colega vim colocar um grupo de pagode encima do trio, botar uma mulé nua dançando e ser campeão*”, ele se refere ao fato de outros blocos não atenderem às regras que foram impostas pela organização estatal do carnaval. Ele se sente injustiçado, pois o seu bloco se esforçara para primar pelos critérios que foram impostos e mesmo assim não atingira seu propósito que era o de ganhar o concurso.

O concurso⁴⁷ a que Seu Bimbal se refere era a competição que havia entre os blocos afro de médio ou pequeno porte. Era através desta concorrência, que outros blocos se utilizavam do recurso do pagode como algo mais instigante para ‘levantar a galera’ e, assim, vencer e levar o prêmio em dinheiro, o qual seria destinado para cobrir os gastos e fazer a manutenção dos próprios blocos.

No entanto, Seu Bimbal, mesmo sendo contra tal procedimento, no momento que não tinha mais compromisso com o concurso, resolveu estabelecer uma mediação entre o samba-reggae e o pagode:

...a minha entidade esse ano foi bem vista, mas por que ela foi bem vista? porque eu entrei no jogo deles... eu tinha uma prestação de contas com o (projeto) Ouro Negro, que era fazer o circuito Batatinha afro, então o que foi que eu fiz: botei a minha banda de percussão, minhas alas, saí da Praça da Sé até a subida da Carlos Gomes como afro, da Carlos Gomes pra cima eu botei a banda eletrônica afro-pop, descendo a madeira, ai todo mundo que não veste a bata e tava de abadá, todo mundo entra, ai o bloco encheu, ai a imprensa pegou, todo mundo, fez aquela festa... então eu acredito hoje que eles não querem ver a cultura não, eles querem ver número!.. quer dizer, o dinheiro que eu peguei, eu gastei quase o dobro, eles dão uma mixaria deste tamanho e querem que você bote uma maravilha para o turista vê! Eu botei esse ano, porque a minha visão do ano que vem e não entrar mais no jogo deles...⁴⁸

⁴⁷ “Até o ano de 2007, havia o concurso dos blocos “pequenos” onde o governo disponibilizava R\$100.000, divididos em cinco categorias: blocos afro, travestidos, percussão, percussão e sopro e afoxés. Dá R\$20.000 pra cada categoria, Certo? Daí subdivide-se em 1° -R\$9.000 , 2°- R\$7.000 e 3°- R\$4.000...” (Reiler de Paula Cerqueira em entrevista ao autor em 18/03/2010)

⁴⁸ Idem

Seu Bimbal se utilizou de táticas para burlar tais critérios e, ao mesmo tempo, atender parte dos seus participantes e ao público que acompanhava o bloco na avenida. “Entrar no jogo deles” talvez signifique uma das mediações necessárias para estabelecer diálogo com os vários setores da sociedade. Tanto internamente quanto externamente, o bloco, sentindo a necessidade conjuntural em que se colocava, optou por tocar *samba-reggae* e pagode no mesmo desfile, constituindo assim o que Nestor Canclini identifica como *culturas híbridas*, que parte da noção de modernidade enquanto sinônimo de pluralidade nas relações de negociação entre as camadas hegemônicas e subalternas nas relações urbanas.⁴⁹

Os temas que remetem à discussão acerca das tradições, sobretudo às de origens africanas são muito ricos. Voltarei a explorá-los com mais profundidade no próximo capítulo. No entanto, neste momento, o que é importante frisar, são as tensões que se estabelecem no bloco a partir das problemáticas que a tradição antiga e/ou renovada propõe. Questões de cunho cultural que levam os gestores, a partir de seus ideais e crença de que o melhor caminho para difundir a cultura de tradição afro-descendente é a de lutar contra forças que são hegemônicas na cidade, sobretudo as que representam as mídias de massa: rádio e televisão. Esta problemática se coloca como *batalhas e conflitos* no âmbito histórico-cultural das realidades dos blocos afro e por isso precisa ser evidenciada.

Os embates, as resistências e as realizações dos blocos se colocam no campo da cultura. São lutas que carregam significados tanto em relação à falta de recurso quanto às contradições que as expressões tradicionais apresentam. Minha intenção não é pormenorizar nem um nem outra questão, mas sim explicitar que os blocos afro do Subúrbio Ferroviário produzem o carnaval e desenvolvem seus projetos de intervenção social com muita bravura. O intuito não é apresentá-los como ‘vítima do sistema’, mas sim como parte de um processo de um

⁴⁹ CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp. 2008. pp 283-284.

sistema excludente. Levantar e discutir estas questões é uma forma de utilizar seus próprios relatos como denúncia e, mais que isso, é evidenciar os seus trabalhos de transformação social.

A estrutura da organização do carnaval de Salvador que é imposta aos blocos é organizada com base em critérios firmados legalmente, pois *“acima de tudo, as entidades assinam um contrato do qual se não for cumprido uma vírgula paga a multa, devolve o dinheiro e ainda é suspenso do processo do carnaval...”*⁵⁰. Com base nessa situação de disparidade e num misto de descontentamento e orgulho, Gilberto Kayala, presidente do bloco afro Kayala da Bahia⁵¹ expressa a superação das dificuldades existentes na administração do bloco:

...então assim, quem está de fora que vê a Kayala, ‘como o abadá tá massa, ah! Lhe deram!’ num deram não brother, eu vou trabalhando o ano todo buscando os amigos, aquelas pessoas que confiam no meu trabalho, o trabalho dos meus diretores, pra que a gente possa buscar essa ajuda, e a gente consegue, a gente fica devendo... todo o carnaval a gente fica devendo 10, 12, 7, 8 (mil reais), mas a gente consegue ir pra avenida... essa é a estrutura... acredito eu, acredito em Deus que daqui mais uns quatro, cinco anos, a gente vai tá suavemente dando risadas dessas nossas loucuras do carnaval, porque isso que a gente faz é uma verdadeira loucura, ‘é uma casa de maribondo que você mete a mão pra achar uma abelha rainha’, e se você tomar uma ferroada são diversas na mão, sua mão não vai conseguir sair dali porque vai inchar”, então a gente ainda consegue fazer isso na casa de maribondo... e sei que a fé, ela é grande, a fé remove montanha e a gente vai chegar lá.⁵²

Gilberto Kayala se utiliza de uma metáfora muito expressiva para fazer valer a realidade a qual os blocos afro vivenciam. O perigo e a dificuldade

⁵⁰ José Gilberto Santos de Oliveira, Gilberto Kayala, em entrevista ao autor no dia 18/07/2009

⁵¹ Associação Cultural de Difusão Bloco Kayala da Bahia: ano de fundação 24/12/1999 (idem) O presidente do bloco, Jose Gilberto Santos Oliveira (Gilberto Kayala), não soube me informar a procedência ou significado do nome, no entanto, segundo a canção gravada por Clara Nunes e Mariza Monte, *Kaila* ou *Caiala* é uma variação que se dá ao nome do orixá Iemanjá: *Oguntê, Marabô, Caiala e Sobá/Oloxum, Ynaê, Janaina e Yemanjá/São rainhas do mar...* (*Lenda das sereias, Rainha do Mar*, de Arlindo Velloso, Dinoel e Vicente Mattos, 1974 – Marisa Monte, EMI/Odeon, 1989)

⁵² Idem

em adentrar à “*casa de marimbondo*” é algo que remete ao campo de tensões que se estabelece entre as instâncias políticas que representam tanto o poder público quanto outras agremiações mais expressivas do carnaval.

Aventurar-se ao risco de “meter a mão na casa de marimbondo e talvez tomar diversas ferroadas” não seria uma figuração de linguagem carregada de exagero, mas sim uma conotação que expressa a situação de risco que os gestores dos blocos se colocam quando se inserem na luta para conquistar e ocupar os espaço devidos no carnaval e na cidade.

As “loucuras do carnaval” a que Gilberto Kayala se refere é algo que está além da coerência racional, pois na realidade, colocar o bloco na rua, por vezes, é algo que está além da capacidade de recursos que se dispõe. Tais “devaneios” estão imbuídos de paixão pelo que se acredita e pelo que se quer tornar realizado. O desejo, a gana, o amor e a crença que Gilberto Kayala e tantos outros gestores dedicam ao seu trabalho contemplam um resultado expressivo tanto na comunidade como na realização do desfile do bloco no carnaval.

Só através das “loucuras” dos gestores, sujeitos movidos pelas suas subjetividades e anseios, é que é possível fazer com que os blocos afro do Subúrbio Ferroviário coloquem em prática seus projetos idealizados sem se importar com as possíveis “ferroadas”, pois elas são quem forjaram as experiências e conseqüentemente a história destes blocos.

Em meio aos incentivos fiscais, financeiros, taxas e contratos exorbitantes e à situação dos blocos, coexiste uma realidade sócio-econômica. No entanto, os blocos afro, diante destas contradições, produzem suas culturas, suas tradições significadas e ressignificadas a partir das sociabilidades convertidas no fazer musical e em ações sociais frente às comunidades do Subúrbio Ferroviário de Salvador.

Assim, sempre à procura de sua “*abelha rainha*”, os blocos afro se assumem e buscam sua perspectiva de futuro, tendo em suas histórias passadas, articuladas com o presente, as experiências necessárias para terem a sabedoria de que não se pode titubear tão pouco recuar do campo de batalha, das lutas travadas entre as forças políticas que permeiam toda a cidade, quer seja entre os poderes públicos, mídia e/ou entre os próprios blocos.

Existem projetos que dificilmente se desenvolvem se não tiver a mínima manutenção. Há toda uma estrutura logística que envolve um curso ou uma oficina, que vai desde os seus instrutores, que neste caso só ganham a ajuda de custo da condução, até o material didático e de reposição de peças, como é o caso da Oficina de Costura (figura 7) que é desenvolvida no bloco Arca de Olorum.

Este projeto é coordenado pela esposa de Seu Bimbal. Dona Yolanda, de 45 anos, me passou a impressão de uma mulher guerreira e companheira de luta do seu marido e na criação dos seus quatro filhos. Foi com a sua voz serena, referindo-se a mim sempre carinhosamente como “meu nêgo” num tratamento meigo e cordial, que Dona Yolanda me contou como este projeto contribui para a comunidade e para o bloco, mesmo em meio as dificuldades para a manutenção das máquinas de costuras que foram doadas.

Como em todo caso no qual ocorre o funcionamento exaustivo de determinada máquina, a manutenção é algo imprescindível para que não prejudique o conjunto do funcionamento. Com as máquinas de costura não é diferente. Este projeto funciona há três anos, além de oferecer curso de introdução e capacitação em costura, esta oficina também empreita serviço de pequenos e médios portes para ajudar os alunos que têm dificuldade financeira. A oficina de costura a possibilidade de renda para os moradores carentes, haja vista que estes não possuem máquinas de costuras em suas residências:

Ah neguinho, aqui nós funcionamos é o seguinte, na parte daqui de cima nós funcionamos o corte e costura, nós temos

a escolinha certo que pegamos também pessoas carentes, são assim, com grau de escolaridade baixo, com baixa renda, entendeu... então nós funcionamos assim na base de 16 pessoas na escola 8 pela manhã e 8 pela tarde, agora na escolinha percussiva não tenho muito contato, tô fora, não vou menti pra você (...) quando chegou as máquinas, nosso intuito foi montar a escolinha mesmo, só que nessa escolinha as vezes aparece serviço e nós fazemos... é uma escolinha que tá o que... tá se aperfeiçoando mais e mais e pra mim tá sendo muito bom, porque até as pessoas que não tem uma renda chega aqui ai diz assim 'ô Dona Yolanda, tô precisando de fazer alguma coisa, a senhora não tem uma costura pra fazer?' eu digo 'tenho, então vamo bater uma bainha' ai pronto, então 4 reais, 2 reais, 50 centavos, 16 centavos como custa esse aqui ó... nós estamos ganhando 16 centavos por cada capa dessa, tá vendendo 16 centavos, então é assim que tá funcionando nosso projeto de corte e costura...⁵³

A 'capa' a que a Dona Yolanda se refere (figura 7), são 'telas para proteção de caixa d'água' que o Governo do Estado empreitou para a Oficina de Costura elaborar, numa campanha contra a dengue desenvolvida por todo o Estado da Bahia. Estes são alguns trabalhos que a Oficina de Costura realiza para ajudar parte da comunidade que está sem renda. Além desse trabalho, a Oficina de Costura também confecciona fantasias do carnaval, promovendo assim um espaço de sociabilidade lúdica ao reunir a comunidade 'dia e noite' para produzir o carnaval do bloco.

São situações como essa que me levam a pensar na importância dos blocos afro para a comunidade. São nestes momentos de sociabilidade que são trocadas experiências e conhecimentos, não só da costura em si, mas da experiência de vida de cada sujeito detentor de ricas histórias que se diferenciam de outros sujeitos, mas que, quando em situação de vivência comunitária, compartilham inúmeros saberes.

Os espaços constituídos pela comunidade estabelece o fio da história de cada pessoa como uma trama. Daí acontecem trocas, conhecimentos, identidades, saberes e fazeres, que dão ao bloco e à comunidade o status de lugar comum, onde, mesmo em meio às diferenças individuais e possíveis tensões, é constituído o lócus de vivência comunitária que se

⁵³ Yolanda da Silva Gomes, em entrevista ao autor no dia 25/07/2009, Salvador - Bahia

configuram em sociabilidades e experiências coletivas constituindo laços de afetividades entre os moradores da comunidade.

Tais evidências ficam claras quando eu pergunto para Dona Yolanda qual é a sensação de costurar os abadá's para o desfile de carnaval e ela responde: “Ah! É ótimo! A escolinha, as meninas aqui colaboram dia e noite, não tem essa, independente de *money*, dia e noite aqui, a gente só sossega depois que tá tudo pronto. Uma semana, direto sem parar...”⁵⁴

O bloco afro Arca de Olorum, por terem uma infinidade de projetos de intervenção social, é uma das entidades do Subúrbio Ferroviário que mais intervém na comunidade. Contudo, nem sempre os blocos são unânimes entre a população do bairro, pois por conviverem entre sujeitos sociais diferenciados, possuem crenças e entendimentos que nem sempre corroboram com os ideais do bloco. Perguntei a Dona Yolanda como era a relação da comunidade com o bloco e ela me relatou:

...cê sabe que tem os prós e tem os contras né isso, então aqui é dividido... tem pessoas que é super evangélico e não gosta de zuada por causa da escolinha de percussão, ai não dão nem informação quando chegam alguém aqui procurando, ai dizem assim 'não sei não', ai acho isso muito errado, muito mal educado isso... então já tem as pessoas que tá aqui sempre, como eu já falei com você 'olha tá precisando de que?' 'ô seu Bimbal, uma ajuda e tal!' é assim que funciona... então em todo lugar é assim, tem pessoas que gostam, tem pessoas que não gostam e gente vai levando.⁵⁵ (grifo meu)

⁵⁴ Idem

⁵⁵ Idem



Dona Yolanda e Seu Bimbal na Oficina de Corte e Costura - julho/2009 – figura 7



Barracão multifuncional do bloco Arca de Olorum – julho/2009 - acervo pessoal – figura 8



Projeto Cidadania Cultural s/d, Escola de Futebol - acervo Arca de Olorum – figura 9



Projeto Domingo no Parque São Bartolomeu, Projeto Trilha s/d - acervo Arca de Olorum – figura 10



Percussão – Carnaval/2005 - acervo Arca de Olorum – figura 11



Ala de dança Carnaval /2007, acervo Arca de Olorum – figura 12

Dona Yolanda se refere ‘aos super evangélicos’ não os enquadrando como se fossem adversos totalmente ao bloco. Este seria mais um fator, em meio a tantos outros de ‘prós e contras’, conforme a sua

fala. No entanto ela faz questão de destacar que os evangélicos fazem parte de um todo da comunidade, pois também existem os que se utilizam do bloco como um equipamento público tanto para usufruir tanto para contribuir com a entidade. Desta maneira ela desdobra a sua fala dizendo que:

...tem criancinha que chegam aqui com 5 anos e hoje já tem 19 e nunca nos deixou, sempre estão aqui 'ô seu Bimbal, o senhor vai pra onde, ô seu Bimbal vai fazer o que?' Então pra gente é gratificante, eu não vou mentir pra você não... e as mães comparecem, agradecem, é só você vendo... é muito bom...⁵⁶

É muito interessante identificar na fala de Dona Yolanda e de outros entrevistados, que existe uma relação de afetividade muito forte entre as crianças, adolescentes e jovens que freqüentam os blocos, principalmente quando estes se tornam sujeitos sociais frutos das ações realizadas pelo bloco na comunidade. Muitos desses jovens não possuem outras referências a não ser a do bloco, pois a carência de políticas sócio-culturais nas comunidades é muito grande, ficando à cargo dos blocos ou dos grupos de jovens das igrejas protestantes, como bem relatou Reiler anteriormente. Estes últimos nem sempre são simpáticos ao bloco com bem disse Dona Yolanda.

Ao mesmo tempo em que há certo descontentamento em relação a uma pequena parcela de pessoas que não colabora com o bloco, há também uma enorme satisfação em relatar com orgulho que o bloco tem realizado o trabalho de agregar pessoas na comunidade. São sociabilidades que se convertem em novos territórios constituídos, incorporados e vivenciados pelos próprios sujeitos do subúrbio. De forma lúdica estas experiências se convertem em sentimentos de pertencimento com o lugar em que se vive, conectando o fazer carnavalesco e o fazer musical com o fazer e exercer política no campo da

⁵⁶ Idem

cultura, constituindo as suas próprias histórias.

Há também nestas práticas um sentido pedagógico que tem na a arte uma dimensão extremamente significativa. Para os jovens e para as crianças *“contar a história de um antepassado, do que viveu os negros, há cada ano tirar um país para homenagear”*⁵⁷; fazer com que a criança pergunte a todo momento quando terá alguma atividade no bloco, evidencia um processo que propõe resultados a curto prazo para essas pessoas.

Na maioria das falas dos entrevistados que direta ou indiretamente trabalham nessas ações, assim como em minhas observações no momento que acompanhei alguns desses projetos, percebi o quanto as crianças se envolvem nas atividades tratando a arte como ‘brincadeira séria’, uma sociabilidade lúdica que requer responsabilidade em sua prática. Esta participação proporciona aos blocos uma vivacidade e energia tipicamente do universo infantil e isto faz com que os gestores, professores e todos àqueles que se envolvem nessas ações, sejam cobrados para que haja o seu funcionamento. Acredito que a participação dos jovens, adolescentes e, principalmente, as crianças faz com que os blocos revigorem forças para continuar os trabalhos na comunidade.

O desdobramento deste trabalho é concreto, é lúdico, diverte, converte em práticas e resultados visíveis, por isso há o interesse das pessoas em participar, tanto na prática do ensino e/ou do aprendizado, pois os frutos deste trabalho são colhidos num curto espaço de tempo e isso empolga e desperta interesse. O resultado vem na música composta, na fantasia confeccionada, no instrumento e no artesanato fabricado, tudo isso se converte no desfile de carnaval, na festa e no lúdico, ou seja, convertem-se em sociabilidades e práticas musicais.

⁵⁷ Carlos Alberto, Seu Bimbal, em entrevista ao autor no dia 17/07/2009, Salvador-Bahia

Este é um método de pedagogia que só a arte pode proporcionar. Por isso que os projetos sócio-educativos, mesmo com dificuldades, não deixam de ser realizados, pois há um envolvimento que constroem laços de amizades forjando sociabilidades diferenciadas, sociabilidades comunitárias que criam culturas e reafirmam tradições na comunidade.

As experiências sociais e históricas sempre serão praticadas numa relação de troca constante e no caso dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário, estas experiências se dão a partir tensões e lutas evidenciadas em “batalhas e conflitos” as vezes na própria comunidade. É o caso da oficina de percussão que o bloco afro Abi Si Aiyê desenvolve com as crianças da comunidade do Conjunto Habitacional Vista Alegre. Seu Galo relata como as vezes é difícil lidar com certas críticas:

...então nós vamos fazendo a coisa de maneira que... de maneira que... com muito esforço, muita luta, certo! Porque se o cara não tiver esforço e não tiver luta... e apesar de você até botar o seu dinheiro nessas coisas, você ainda recebe críticas (...) tem pessoas que quando chega que olha, ainda fala mal... tem pessoas que quando vê as crianças tocando ali, tocando... que a criança tem que errar, tá aprendendo, tá se divertindo, aí vem nego diz ‘aquela maluquice ali’, ‘Galo só fica com aquela zoada ali’... no outro dia eu tava ali e o cara gritou ‘o Galo, quando é que você vai parar esse negócio aí rapaz, todo sábado?’ eu digo, ‘venha cá rapaz, você olhou quantas crianças tem ali?’ ele ‘é, tem um bocado’, foi esse que passou aqui agora, eu digo ‘essas crianças é melhor tá ali ou tá ali na esquina ou tá ali atrás aprendendo a usar drogas?’, não! Eu disse ‘você acha que essas crianças é melhor tá tocando ali ou tá ali na esquina usando droga!’, eles estão ali uma vez por semana e mantêm a mente ocupada...⁵⁸

Seu Galo tem ciência da importância da intervenção do bloco na comunidade. Como Reiler expôs anteriormente, é notória a falta de lazer e ocupação das crianças e adolescentes no Conjunto Habitacional Vista

⁵⁸ Benedito Cerqueira Santos, Seu Galo, em entrevista ao autor no dia 21/07/2009, Salvador- Bahia

Alegre. Por isso Seu Galo trava uma discussão, mesmo que amistosa com o vizinho de sua comunidade, tentando dissuadi-lo a respeito das crianças que “só fica ali com aquela zoada”. Assim Seu Galo argumenta quais são os reais motivos que o leva a insistir naquele projeto social, pois sabe que dali, mais que músicos percussionistas, se formarão sujeitos autônomos.

Nestes projetos há uma relação entre a arte e a situação de vulnerabilidade social. Quando Seu Galo argumenta que as “crianças é melhor tá ali tocando do que aprendendo a usar drogas”, ele demonstra a importância dos projetos sociais realizados pelos blocos para reverter a situação de risco em que os jovens do subúrbio estão expostos. Estas ações sociais se convertem enquanto táticas urbanas nas lutas por uma qualidade de vida melhor.

Seu Galo sintetiza seu pensamento com muita sabedoria que a criança quando está no processo de ensino-aprendizagem “tem que errar” pois “tá aprendendo” e quando está aprendendo “está se divertindo”. Esta é uma forma pedagógica diferenciada que o narrador apresenta, pois aprender errando e/ou aprender se divertindo é uma maneira de ensinar transmitindo o que se quer passar às crianças e aos adolescentes. Pensando desta maneira, Seu Galo refuta a idéia de seu vizinho dizendo-me com orgulho como é a ansiedade das crianças em quererem ensaiar no grupo:

...eles estão ali uma vez por semana e mantêm a mente ocupada... sabe por que? Quinta-feira pergunta, “Galo vai ter ensaio hoje?”, eu digo, “não é sábado”... eu passo, eles diz, “vai ter ensaio hoje, não, sábado”, então a mente está ocupada! Que não precisa botar todo dia não, uma vez na semana, mas a mente já fica na lembrança quando que vai ter ensaio do Abi Si Aiyê... [...] ...ele não quer nem saber se tá tocando certo ou errado ele quer é tocar...⁵⁹

⁵⁹ Idem

Um grande exemplo desse processo de intervenção social no bloco Abi Si Aiyê é a história de Itamar, que participa das atividades promovidas pelo bloco desde os nove anos de idade. Felizmente pude recolher sua narrativa para poder registrar a importância dos projetos sociais realizados pelos blocos. Além de ter se tornado músico percussionista, ele participou de outros projetos sociais, tendo a possibilidade de fazer cursos profissionalizantes. Quando perguntei a Itamar como o bloco Abi Si Aiyê entrou em sua vida, de forma sucinta me respondeu:

Rapaz... quando a minha avó era viva, minha avô não deixava eu vim pra banda, ai quando eu era menino eu saia escondido pra vim tocar no bloco Abi Si Aiyê, ai quando eu chegava em casa, tomava uma surra retada, que a minha avô não deixava! Ai graças a Deus eu tô tocando até hoje no Abi Si Aiyê, desde pequeno... ..desde... acho que 9, 10 anos de idade...[...] Minha avó aceitou, ele não tinha mais como me impedir eu tocar, que desde de pequeno que eu toco, minha mãe também permitiu... eu fiz até um curso aqui no Abi Si Aiyê, curso de jardinagem e de horta, fiz um curso também no Abi Si Aiyê de Auxiliar de Cozinha, graças a Deus tenho o meu certificado e aqui é muito bom!..⁶⁰

Itamar relata com orgulho a sua vivência no bloco Abi Si Aiyê, deixando evidente a importância que o bloco exerce em sua vida, mesmo porque sua adesão no Abi Si Aiyê, quando criança, foi em meio aos entraves entre ele e sua avó. Segundo seu relato, para avó, bloco de carnaval era algo que estava vinculado à vadiagem, pensamento bastante recorrente até os dias de hoje por parte da população que discrimina os trabalhos que os blocos realizam.

É interessante também trazer à tona a experiência de Itamar em

⁶⁰ Itamar dos Santos Santana, em entrevista ao autor no dia 23/07/2009, Salvador-Bahia.

participações em outras entidades e como a relação de sociabilidade entre os indivíduos que vivenciam o bloco é importante para as trocas de saberes. Itamar fora convidado por um companheiro do bloco Abi Si Aiyê para fazer um teste e assim compor a formação dos músicos contratados do bloco afro Olodum. Assim ele me narrou:

Eu fui convidado por Rubinho (figura 5) , Rubinho me chamou pra eu fazer um teste, Rubinho, Tonhão... Rubinho, que toca aqui, você vai conhecer ele hoje, se você vim aqui... ai ele pegou e me chamou 'Neguinho, no Olodum vai ter teste!'... ai eu peguei e falei 'ô Rubinho será que eu vou passar Rubinho nesse teste, eu não vou não, eu não vou não, eu tô com medo de ir rapaz!' ele, 'umbora rapaz, umbora que você vai passar neste teste, você não tem fé não rapaz!' eu disse, 'tenho! Então umbora!', a gente saiu daqui, foi num domingo, ai chegou lá no Olodum, primeiro dia que eu fui... não vou menti a você, me mordi um pouquinho, mas graças a Deus eu consegui, através da fé de Deus... que meu sonho era sair no Olodum, graças a Deus eu realizei meu grande sonho, tocar lá... um bloco muito bom véi! Maravilhoso!⁶¹

“Realizar um grande sonho” é ter a possibilidade de se projetar do presente vivido para um futuro próximo. Acredito que para Itamar a conquista desse sonho traz um significado de luta, não só pelo embate com a sua avó quando ele ainda era mais novo, mas também dos seus medos e insegurança em de repente não obter êxito em sua bateria de testes no bloco afro Olodum.

Os blocos afro Ilê Aiyê e Olodum são fortes referências no universo da musicalidade afro em Salvador e em todo Brasil. Fazer parte de um dos *casting* destes blocos, mesmo que em caráter de participação especial, é uma realização de grande significado na formação e experiência curricular de um músico percussionista.

Itamar pôde realizar seu sonho, ampliar sua experiência musical e ao mesmo tempo aumentar sua teia de contatos, desdobrando o seu

⁶¹ Idem

acúmulo e conhecimento musical para outro bloco afro do Pelourinho. Além de ter participado do desfile do bloco afro *Olodum* em 2008, Itamar também toca na Terça da Bênção⁶², no Pelourinho, todas as terças-feiras em outro bloco chamado *Swing do Pelô* (figura 4 e 5)), que percorre as principais ruas do centro histórico realizando o “arrastão”⁶³ animando os turistas.

Em minha estada em Salvador pude acompanhar uma das apresentações do bloco *Swing do Pelô*. Em meio às fotografias e filmagens que são realizadas pelos turistas, no momento do arrastão, Itamar vê o seu conhecimento musical reconhecido pela cidade lúdica e bacante.

Desta maneira, ele me narrou numa conversa informal, “que dorme e sonha em ser músico famoso, só que acorda e está em outra realidade”. Ele projeta a partir do seu presente vivido as perspectivas de futuro enquanto músico profissional, buscando em seu passado, o quanto foi e é importante os projetos sociais desenvolvidos pelos blocos. Itamar, em sua vivência convertida em sociabilidades lúdicas, em saberes e fazeres musicais, tanto em sua comunidade quanto fora dela, pôde desdobrar o seu conhecimento em resultados que constituíram outras experiências em outros territórios e assim deu encaminhamento à sua constante formação enquanto sujeito histórico.

Neste mesmo caminho, Ademar Conceição Leal é outro músico que

⁶² Tradicionalmente, desde a década de 1950, nas terças-feiras é celebrada a missa na o Terreiro de Jesus costumava ser um ponto de encontro, onde muitos vinham assistir à missa da Igreja de São Francisco situada no Pelourinho, precisamente no largo Terreiro de Jesus, onde os fiéis iam receber a Bênção de Santo Antônio. A partir da década de 1970, as terças-feiras ficaram mais animadas, quando os boêmios passaram a se reunir nas ruas e nos bares de todo o Pelourinho. A produção musical, que foi ganhando notoriedade a partir dos anos 80 e 90 foi dando a conotação de festa, pois o bloco afro *Olodum* passou a fazer breves apresentações constituindo assim “Bênção no Pelourinho”. (www.salvatur.org.br, acessado em 05/02/2010)

⁶³ Arrastão é uma performance que os blocos realizam executando as canções de carnaval de forma intinerente “arrastando” (atraindo) multidões ao longo de seu trajeto.

teve no bloco Abi Si Aiyê a sua gênese musical e o aprendizado necessário para formar e gerir outro bloco. Vigilante, de 31 anos, morador do bairro de Alto de Coutos, é conhecido popularmente na comunidade como Guy. Sua eloqüência em narrar as realizações de seu bloco foi uma característica muito significativa para pensar a importância dos blocos afro na história destas pessoas.

Assim como Itamar e Reiler, Guy também desdobrou sua experiência musical em outros projetos. Depois de alguns anos de trabalho, Guy saiu do bloco Abi Si Aiyê e formou outro bloco no bairro em que se mudou. Mais conhecido por BDC, a entidade Bloco Danados de Coutos⁶⁴ (figuras 17 e 18) é um projeto que foi iniciado no ano de 2002 e que desde então desenvolve um trabalho muito expressivo na comunidade de Alto de Coutos. Guy, ao apresentar a história do bloco, me elencou alguns dados importantes para perceber como se dá a organização da entidade, dinâmica e troca de conhecimentos adquiridos, principalmente quando este processo ocorre a partir de práticas lúdicas do fazer musical:

Assim, no início nós tínhamos assim, um grupo de meninos que nós tocávamos em tambores de latas, descargas de banheiro, né, e um amigo chamado Silvío Poesia, ele até escreveu uma música pra gente, e dizia: 'pô esses meninos é danado! Esses meninos são danados, toca bastante, eles tocam bastante e tal'. Daí o nome Danados de Coutos, devido essa homenagem que o amigo fez em uma das canções dele. E aí a gente modificou, a gente tomou um curso de formação de instrumentos, onde a gente fabrica o nosso próprio instrumento. E a gente vem desenvolvendo esse trabalho muito bom, né, que a gente vem ajudando as crianças, os jovens, até os adultos da comunidade, a gente vem desenvolvendo um trabalho de percussão. Então o grupo na verdade quando nasceu, agente tocava com tambores artesanais né...⁶⁵

⁶⁴ Associação Cultural e Beneficente Bloco Carnavalesco Danados de Coutos: ano de fundação 31/05/2002.

⁶⁵ Ademar dos Santos Leal, Guy me entrevista ao autor em 25/07/2009, Salvador, Bahia.

Recordo à minha infância, quando morei em Salvador, onde aprendi a confeccionar berimbaus em 'latas de leite Ninho', num pedaço de pau rústico extraído do pé de arará, arqueado com arame de construção e construir tambores em latas redondas de tinta utilizando plástico de saco de arroz e borracha de câmara de pneu para obter a afinação e o timbre do instrumento.

Elaborar esses brinquedos era uma forma lúdica de ter contato com a tradição dos instrumentos percussivos vindos da África reelaborando-os em outras 'Áfricas', utilizando ingredientes de descarte, resultado dos produtos da industrialização urbana e ao mesmo tempo incorporando-os às tradições antigas e ressignificando seus valores.

Fabricar o próprio instrumento é um dado interessante na fala de Guy, pois o processo de industrialização de instrumentos a partir da dinâmica das intensas mudanças sócio-econômicas que aconteceram nos últimos cinquenta anos, promoveu novamente a possibilidade de confecção e recriação de instrumentos de matrizes africanas e afro-brasileiras a partir da criatividade do bloco.

Ao pensar nas diversas expressões artísticas de folguedos populares em todo Brasil, onde o próprio povo elabora coletivamente indumentárias e instrumentos musicais, percebo que sempre houve uma intervenção das técnicas tradicionais na fabricação de instrumentos, mas também intervenção que amplia o aspecto da tradição ao incorporar materiais que fogem do padrão antigo em sua confecção. Salomão Jovino da Silva chama atenção para esta questão:

Se contrastadas as fotografias e filmes sobre os carnavais cariocas dos anos 50, com os da década de 70, pode-se confirmar essa drástica mudança. O desaparecimento dos agogôs, frigideiras e pandeiros, a transformação dos instrumentos, que deixam de ter o corpo feito de madeira e couro de animal, (algumas músicas falam da caça aos gatos para transformá-los em pele de tamborim) sendo

substituída por aço e fibras de poliéster ou matéria plástica. (...) Essas mudanças e acontecimentos são importantes, para pensarmos sobre não somente o processo de aprendizagem e transmissão oral do conhecimento sobre os instrumentos e ritmos musicais, dentro das tradições africanas, como também nas técnicas de construção.⁶⁶

O saber e o fazer instrumento, no caso dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário, não foge à tradição. As oficinas de confecção de instrumentos destas entidades corroboram com a noção de uma tradição dinâmica e re- atualizada. Os tambores utilizados pelos blocos não são feitos de tronco de madeira, nem de couro de animais, mas dado a realidade e conjuntura urbana, o que se tem e se pode utilizar são materiais industrializados, tanto os reciclados quanto os adquiridos em estabelecimento comerciais especializados.

Portanto, a sua elaboração é feita através do conhecimento gestado nas tradições populares de modo artesanal: arrebitados em pinos de aço a marretadas, circunferenciados à força braçal, afinados e timbrados sob a orientação e experiência de quem foi ou é *ogã* nos terreiros de candomblé e nas casas de umbanda⁶⁷.

O processo de aprendizagem e transmissão do conhecimento da confecção de tambores é oral. Técnicas que remetem às ancestralidades africanas, somadas às técnicas mais contemporâneas, todo esse processo de ensino-aprendizagem de confecção de instrumentos remetem uma África atual, uma noção em que a tradição sempre se atualiza e, por isso, os tambores são referendados nas tradições afro-

⁶⁶ 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. 67.

⁶⁷ O *ogã* é o organizador do terreiro, além de tocar os atabaques, ele é encarregado de dar condições aos rituais, como por exemplo, saber iniciar os pontos de acordo com a linha e a vibração espiritual do médium e da entidade a ser incorporada. Sendo assim, o *ogã* têm a função de concentrar e canalizar as energias durante o trabalho espiritual. Sobre este assunto Edson Carneiro contribui: “os *ogãs* são protetores do candomblé, com a função especial, e exterior à religião, de emprestar prestígio e lhe fornecer dinheiro para as cerimônias sagradas” (CARNEIRO, Edson. Apud GERREIRO, Goli. *A Trama dos Tambores – A Musica Afro-Pop de Salvador*. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 61)

descendentes.

Mesmo que os instrumentos sejam fabricados em série e neles agregados os valores de seu beneficiamento através do sistema capitalista, boa parcela da população resistiu a este processo, tendo nas práticas da cultura popular as técnicas de fabricação de instrumentos a partir do conhecimento da tradição oral em simbiose com objetos de significados das tradições africanas e materiais descartados como lixo. Grande exemplo disso são os blocos de maracatu ou folguedos de cavalo-marinho que adentraram à zona urbana transformando, re-incorporando e re-significando aspectos tradicionais antigos e contemporâneos atualizando-os.

Executar sons e ritmos em objetos considerados 'lixo' chama a atenção. Tocar em tambores de lata, descargas de banheiro, etc. é uma situação que remete à falta de opção, à falta de oportunidade e de condições em possuir instrumentos industrializados. Creio que este fenômeno é tipicamente urbano e, portanto, merece ser considerado.



Seu Val Pezão, Gilberto Kayala e Marcelo Lima julho/2009 - acervo pessoal – figura 13



Dengo Baiano: Seminário com a comunidade, s/d - acervo Val Pezão –



Dengo Baiano: Instruções de Roque na oficina, ensaio de dança, s/d - acervo Val Pezão –
figura 15



Trio elétrico alugado: à frente Seu Val Pezão e Roque/2009 - acervo Val Pezão –



Ademar (Guy) ensaiando com a percussão, DBC, julho/2009 - acervo pessoal – figura 17



Percussão Danados de Coutos, Carnaval 2010 acervo Reiler – figura 18

Então, o que resta é a criatividade e a bricolagem, a capacidade de reverter situações adversas e criar outras possibilidades lúdicas de entretenimento com o que se tem ao alcance. É desta forma que esses sujeitos dão ênfase às produções artísticas e culturais, ressignificando tradições dos tambores africanos e afro-brasileiros em latas e descargas de banheiro descartadas, proporcionando a dinâmica necessária que desmitifica uma tradição muitas vezes considerada estática e folclorizada, para potencializar a noção de tradição viva e dinâmica em constante transformação.

Ao mesmo tempo em que Guy nos apresenta uma sociabilidade lúdica que levou os adolescentes a criarem uma identificação através da prática musical em objetos de descartes, ele traz outro fator muito importante para pensar a questão da subjetividade dos sujeitos tal qual

está expresso no me do bloco: “Danado de Coutos”. Estes adolescentes são “danados” no sentido da sagacidade, inteligência, habilidade; enfim, todas essas significações indicam a potencialidade da criatividade do fazer musical destes adolescentes.

Não existe uma fórmula pedagógica formal no ensinamento, na prática e no fazer música, estas se dão a partir de conhecimentos e técnicas diferenciadas, e criadas a partir das experiências do grupo. Creio que esse é o principal fator que impulsiona o grupo a consolidar o seu trabalho enquanto bloco afro de percussão. A partir deste histórico a entidade atentou para a possibilidade de realizar projetos na comunidade de Auto de Coutos, potencializando a capacidade artístico-musical do bloco em ações sociais:

...então, nós temos alguns trabalhos de ações sociais no bairro, onde nós temos algumas oficinas, né, nós temos oficinas de percussão, de dança, de teatro, de bonecos, temos oficina de flautas, pô, você precisa conhecer nossa oficina de flautas, show de bola, dos meninos. Nós temos também oficinas em artesanato em papel, bijuterias, além de aulas de capoeira, dança e confecções de instrumentos. Essa oficinas funcionam durante a semana, né, cada dia da semana tem uma atividade diferente, sempre no finalzinho da tarde. É, na segunda feira é oficina de bonecos, na terça de flauta, na quarta de bijuterias, na quinta artesanato em papel, na sexta capoeira e no sábado, sai de baixo que a percussão fala auto! É 40 tambores encantando a comunidade de Coutos [...] A gente trabalha o ano inteiro aqui com a comunidade. E a comunidade é, é muito ‘cativa’, né, então, o dia que não tem uma atividade a comunidade nos cobra, ‘poxa por que não teve ensaio hoje? Por que não teve oficina?’. E é uma coisa que os menino também gosta, os menino passou a gostar... [...] ...sempre vem pessoas adjacentes, de outros bairros, Vista Alegre, Paripe, Periperi, enfim, todo subúrbio tá aqui com a gente levando esse trabalho a diante.⁶⁸ (grifo meu)

Talvez “40 tambores encantando a comunidade de Coutos” seja uma metáfora que sintetiza a importância do fazer e do saber musical na comunidade como resultado dos projetos sociais em sociabilidades diversas. “Os tambores que encantam” Guy e a comunidade,

⁶⁸ Ademar dos Santos Leal, Guy me entrevista ao autor em 25/07/2009, Salvador, Bahia.

demonstra a importância do bloco para o bairro e ao mesmo tempo o quanto é significativo para ele realizar, junto aos seus pares, os projetos mencionados.

A integração do bloco com a comunidade é algo muito significativo para a realização dos projetos de intervenção social. São nesses momentos de interação que a comunidade cobra o bloco quando, por algum contratempo, não ocorre alguma atividade no bairro. Ao final do relato, Guy conta que os trabalhos realizados pelo bloco Danados de Coutos não só se desdobram na comunidade, mas também em outros bairros vizinhos.

Ambas as situações revelam a capacidade agregadora destas entidades, e a potencialidade para construir sociabilidades artístico-culturais, bem como e de converter a ausência do lazer em práticas sócio-educativas. O bloco é uma referência no bairro e no entorno, na prática do carnaval e também em seus projetos sociais, proporcionando atividades lúdicas, agregando pessoas de diversas faixas etárias; envolvendo mães e filhos, criando e recriando laços de afetividades, constituindo outros territórios nos poucos espaços que lhes são oferecidos.

Tudo isso acontece diante uma conjuntura que não é favorável, dado à complexidade de problemas que surgem a partir da falta de recursos e incentivos financeiros, aliado às questões sócio-econômicas que o Subúrbio Ferroviário possui. Tais dificuldades ficam evidentes na fala de Seu Val Pezão, pois o bloco perdera a oportunidade de ampliar um projeto sócio-educativo em função da falta de políticas públicas em segurança, o que faz gerar muitos assaltos nesta região:

...em 96 eu consegui uma pareceria com o SEBRAE, de lá pra cá a gente não conseguiu fechar mais nenhuma parceria, até mesmo por espaço. Hoje mesmo eu tava com um colega, ela tava me oferecendo alguns cursos na linha de informática, mas complicou por causa do espaço, a gente tá com um espaço grande que é o (Esporte Clube) Flamengo, mas não tem como armazenar os equipamentos com segurança, que eu deixei lá meu material de som, levaram... final de semana, era final de ano, aí o

presidente disse 'Val não deixa aí, que quando chega dezembro, São João os menino vem aqui e faz a visita e leva tudo' ai eu disse 'ah! Isso ai é do Dengo Baiano, os caras não apanha não!' Também foi a primeira vez, porque a gente já deixou lá material de super qualidade num apanharam, quando foi agora levaram, levaram a caixa de som, tiraram os auto-falante (...) nós fizemos uns cursinho lá de Capacitação de Recurso, é, Matemática Financeira, mais ligado ao comércio né... também tivemos umas dez turmas participando, foram dois meses de intercâmbio com o pessoal do SEBRAE, ai eu não sei o que foi que aconteceu tiraram o grupo, o posto que eles tinham lançado aqui no Subúrbio que era lá em Paripe, quer dizer, acabaram com o posto daí, também eu não entrei mais em contato pra saber o porque... de lá pra cá foi surgindo essa oportunidade mas sempre bate no local pra fazer (realizar), as vezes quando a gente consegue o local, a organização que tá mantendo os cursos acha que não é legal...⁶⁹

São inúmeros fatores que criam obstáculos à realização das atividades de intervenção social que os blocos afro realizam. As tensões surgem de diversas direções, como no caso dos assaltos e roubos que ocorrem no subúrbio. A questão específica neste momento, não é a discussão em relação aos problemas que geram a violência no Subúrbio Ferroviário – uma questão recorrente em todos centros urbanos – mas sim, mais uma vez, as 'batalhas e os conflitos' que se configuram na história destes blocos. Além da própria violência como problema, ainda existem as tensões em relação às negociações que os blocos estabelecem com as instituições.

O poder de convencimento, os pactos informais com a comunidade, os receios e os anseios em relação aos desdobramentos na comunidade, são fatores que influenciam neste processo de tensões externas e internas à comunidade. Seu Val Pezão apresenta outro exemplo de tensão no interior da comunidade:

...um dia eu fiquei super aborrecido com esse projeto ai é, Jovem Aprendiz, que os caras queria... me procuraram, a gente tava fazendo um trabalho lá no terreiro de candomblé, lá na Constituinte (bairro onde fica a sede do bloco Danado de Coutos), mas só que eles queriam uma área que tivesse

⁶⁹ Zenobaldo Ferreira da Hora, Val Pezão em entrevista ao autor em 18/07/2009, Salvador- Bahia.

gradeamento, ai disse 'porra rapaz, se uma coisas pra ajudar os jovem, que tá na linha de risco, porque não ser embaixo de um pé de árvore, o importante é trazer o material , trazer o instrutor pra coisa', 'ah não! porque tem que ser num lugar fechado e aqui no terreiro não dá, porque tem isso tem aquilo', eu disse 'porra rapaz assim vai ficar difícil de a gente... quando nada, queria tirar um, erradicar um desses meninos daqui do crime... e numa área que é de auto risco que é a Constituinte, ai eu fiquei super decepcionado, ai me afastei, depois me procuraram ai eu conversei com o cara, conseguimos instalar, ficamos um ano e pouco lá nesse curso, não sei se deram continuidade, também nunca mais fui, me chateeí lá com o dono da casa, com o zelador do terreiro, me aborreci com ele, por conta de um carnaval que nós saímos e ele achava que eu devia dá o dinheiro das Baianas a ele e eu achei por bem, quem saiu de Baiana fui eu, então o dinheiro teria que vim para minha mão, então eu paguei a cada um o dinheiro não é 25 de cada um, então eu peguei e dei a elas... pô o cara ficou de mal comigo, o Pai Edson, ele achou que eu desrespeitei ele não dando o dinheiro a ele, se eu desse o dinheiro a ele, ele não ia dá o que eu tinha combinado com os pessoal... e ai tem muito essa coisa...⁷⁰

É interessante perceber que as tensões também se dão a partir de movimentos contraditórios. Ao mesmo tempo que se tem a necessidade de um espaço físico seguro, há também a preocupação em implementá-los a qualquer custo, pois existe a preocupação em dar à comunidade a oportunidade e a possibilidade de *“ajudar os jovem, que tá na linha de risco”* e, neste sentido, não importa o espaço físico a ser utilizado e sim a viabilidade de ocupar a mente do adolescente com informações que lhe venham ser úteis num futuro próximo quanto da otimização desse tempo em que o adolescente fica no curso e desse modo, afastando-se do contato com o tráfico de drogas, por exemplo.

Ao final desse trecho da narrativa, outra questão se evidencia a partir das disputas por micro-poderes. Seu Val Pezão e Pai Edson entraram em atrito em função de quem iria pagar as baianas que desfilariam no carnaval e da desconfiança e pela suposta falta de respeito a uma liderança religiosa. Essas tensões são bastante recorrentes, pois imprimem disputas por poderes locais e destas disputas se reformulam outras conformações sócio-políticas na comunidade. Em função desses entraves, surgem outros blocos, outras agremiações e assim se

⁷⁰ Idem

constituem outros territórios dentro de uma mesma comunidade, pois as pessoas não são iguais, por mais que tenham objetivos comuns, nem sempre as metas são traçadas com a mesma finalidade.

Outra questão que é relevante em relação aos entraves que se convertem em ‘batalhas e conflitos’ para os blocos afro do Subúrbio Ferroviário diz respeito ao reconhecimento pela mídia televisiva aos seus desfiles durante o carnaval. A partir do final da década de 1980, com a explosão da axé-music como expressão e estética musical e em função dos projetos e empreendimentos turísticos de Salvador, o carnaval da Bahia passou a ser a ‘menina dos olhos’ das empresas de TV.

Todos os canais abertos passaram a dar ênfase ao carnaval de Salvador. Especificamente a TV Bandeirantes passou a fazer cobertura completa em sua programação diária, dando foco aos trios elétricos e aos camarotes patrocinados por empresas de grande expressão nacional e internacional.

Já os desfiles dos afoxés e blocos que ainda possuem características afro-descendentes na cidade, ao menos os de mais expressão como Ilê Aiyê, Muzenza e Malê De Balê, são relegados às curtas tomadas ao vivo ou às curtas apresentações em *vídeo-tipês*. Os circuitos Barra/Ondina, Avenida Sete/Campo Grande e Batatinha (Centro Histórico), são os trajetos pelos quais passam todos os blocos da cidade, mas a transmissão televisiva só é destinada aos blocos mais expressivos na mídia.

Felizmente, há por parte das emissoras públicas como a *TV Educativa da Bahia* e *TV Brasil*, o interesse de transmitir o chamado “lado B” do carnaval de Salvador. Além disso, elaboram matérias e documentários das ações e projetos realizados pelos blocos afro na comunidade⁷¹, o que de certa forma, mesmo que esses veículos não tenham uma grande expressão de audiência em relação às outras emissoras, valorizam e expõe os trabalhos e projetos dos blocos para um determinado público.

⁷¹ Arca de Olorum – Intervensões socio-educativas no bairro do Rio Sena”. Reportagem apresentada no tele-jornal da emissora TV Educativa da Bahia, 2007.

Percebo nas falas dos entrevistados que o sentimento de ver as câmeras de TV desligadas no momento do desfiles de seus blocos é algo que os deixam de certa forma inconformados, pois, se há reconhecimento da mídia para uns teria que ser para todos. Essa questão fica clara na fala de Seu Bimbal:

...porque o carnaval da Bahia é bonito, mas já vem comprado de dentro do bastidor... não adianta, não adianta você fazer o trabalho bonito aqui se não tiver alguém lá dentro da imprensa, lá dentro que diga assim ói "quando a Arca de Olorum passar, eu quero toda cobertura encima dele"... porque se você não tiver camarada... na hora que você chegar na passarela, eles faz como eles fizeram num ano, as máquinas virou tudo pro fundo, entendeu... teve um ano que eu fui passar 12 horas da noite, elas estavam tudo funcionando, quando eu entrei na passarela eles viraram tudo pro fundo... De filmagem. Toda a imprensa! Quase todas!⁷²

Para Seu Bimbal a beleza do carnaval baiano não omite as disparidades que existem no tratamento dos blocos afros que não possuem expressão na mídia. Não pretendo fazer juízo de valor se o 'carnaval é ou não comprado', mas percebo que Seu Bimbal, por vivenciar de perto a organização do carnaval em longos anos de experiência, exprime seu descontentamento com certo conhecimento de causa.

Tenho que considerar sua crítica. Acredito que há certa procedência em sua afirmação, pois se as câmeras de televisão são desligadas no momento do desfile desses blocos, é porque há preferência em querer evidenciar uns e ignorar outros. É na organização do carnaval, nos bastidores de sua produção que são deliberados quais grupos de carnaval serão explorados pela mídia.

Em outra ocasião, quando eu perguntei num certo momento da entrevista se o horário de desfile dos blocos afro eram em horários

⁷² Benedito Cerqueira Santos, seu Galo, em entrevista ao autor no dia 21/07/2009, Salvador- Bahia.

considerados nobres, Gilberto Kayala respondeu com veemência:

...não é não, é um horário de reclusão, é um horário que a gente já não tem mais televisão, nós não temos mídia, nós desfilamos para nós! É um trabalho de resistência, é um trabalho de resistência negra como um todo, não é só o Kayala, são todas entidades que não são consideradas grandes e isso é um martírio aos nossos trabalhos, a gente trabalha o ano todo, quando chega o único momento pra gente tá mostrando os nosso trabalhos, nós somos mesmo jogado à lona!⁷³

Ambos os relatos se coadunam, pois o descontentamento dos blocos é relevante haja visto que, tanto Seu Bimbau quanto Gilberto Kayala, testemunharam a transmissão de TV e quando perceberam que estavam sendo ignorados pelas emissoras, se sentiram discriminados.⁷⁴

Entendo que o descontentamento em ver o trabalho do bloco não ser reconhecido pela mídia televisiva é sentir que, mesmo que por algum momento, as entidades fora do processo festivo do carnaval da cidade, haja vista que no momento do desfile os blocos estão agregando trabalhos que foram produzidos com muita dedicação.

Diante dos relatos, observo que os sujeitos constroem suas histórias através das *batalhas e dos conflitos* que se inserem em suas vidas e pelas demandas surgidas no Subúrbio Ferroviário, numa conjuntura de inúmeras disparidades sociais que foram historicamente constituídas. Reverter tal situação a partir da presença dos blocos afro neste espaço, é uma possibilidade real de contribuir com a comunidade e amenizar os quadros das estatísticas desfavoráveis que estigmatizam o subúrbio enquanto “lugar marginal”.

Os blocos afro do Subúrbio Ferroviário se inserem neste contexto de

⁷³ José Gilberto Santos de Oliveira, Gilberto Kayala, em entrevista ao autor no dia 01/07/2009.

⁷⁴ Abro um parêntese para opinar de forma despreziosa que, enquanto músico-compositor, verdade seja dita, não acredito que o artista que produz a sua arte não tenha anseios de divulgar em todos os espaços possíveis o esforço do seu trabalho, ou seja, todo artista, do mais desconhecido ao mais notório, deseja divulgar a sua arte.

luta, reivindicando medidas de incentivo, exigindo melhorias para as políticas públicas já existentes, discordando da falta de paridade entre os blocos afro, apresentando propostas para serem expostas e discutidas e demonstrando os desdobramentos dos projetos realizados. Enfim, estes sujeitos atuam e ocupam, mesmo que com muita dificuldade, não só as lacunas que a sociedade conservadora ofereceu de “resto”, mas lutam para reocupar todos os espaços da sociedade soteropolitana.

Percebi nos diálogos que os sujeitos evitaram eleger de suas memórias as derrotas, contudo, queriam sim é fazer valer as vitórias, os grandes feitos que expressassem as histórias de lutas, de orgulhos, de pertencimento e de capacidade de poder fazer algo para intervir no seu bairro e na cidade. Outras memórias, outras histórias, outros sujeitos que tem neste trabalho, um lugar de prestígio para veicular através de suas próprias vozes, suas histórias ainda não reconhecida.

Nem sempre as expectativas das pessoas que compõem os blocos são contempladas, mas existem realizações e conquistas que são otimizadas pelos blocos e isso se traduz em incentivos que os fazem continuar na luta por uma comunidade e um carnaval sempre mais promissor.

Se, por um lado, a verba não é suficiente, faltam professores para ministrar os cursos, parte da comunidade não simpatiza com o bloco, ou há resistência dos próprios componentes em incorporar um entendimento de cultura tradicional; por outro lado, entendo que há um orgulho em desenvolver e realizar os projetos, o carnaval, reunir grandes ou pequenos grupos de pessoas para realizar os cursos, oficinas ou o próprio desfile de carnaval.

Há um sentimento de pertencimento ao lugar, às culturas e identidades afro-descendentes, assim como o de pertencer ao outro, mesmo que não comungue totalmente com as suas posturas políticas. Desta forma, as diversas formas de sociabilidades capacitam a discussão entre os pares e assim a construção de novas culturas, territorialidades e perspectivas de futuro.

Considerações Finais

Considereei como sendo ‘saberes e fazeres musicais’ os projetos de ações implementados na comunidade. Projetos que aparentemente não têm relação direta com a música, como oficinas de corte e costura, confecção de sandálias, bijuterias, artesanato em papel e escolinha de futebol são complementares às práticas musicais. Os conhecimentos que são adquiridos e desenvolvidos nestas ações é uma forma de intervenção social que trazem aos indivíduos informações educativas que, direta ou indiretamente, podem ser utilizadas em diversas atividades ao longo de suas vidas. Além disso, essas habilidades são empregadas na produção de adereços, fantasias, indumentárias e expressões corporais que serão utilizadas na composição do desfile dos blocos no carnaval. Todas essas ações, mesmo não sendo relacionadas à música, se convertem em práticas e sociabilidades musicais.

Ainda no tocante às intervenções sociais dos blocos afro do Subúrbio Ferroviário, creio que todas essas ações envolvem os indivíduos em relações comunitárias, o que faz instituir laços de afetividades e trocas de experiências na vivência cotidiana. Nesses encontros as idéias fluem, conhecimentos individuais são partilhados, informações de utilidade pública são socializadas, problemas familiares são relatados, enfim, nessa relação comunitária uma rede de solidariedade é constituída.

Bibliografia

AMARAL, Rita & SILVA, Vagner Gonçalves da - “Cantar para subir - um

estudo antropológico da música ritual no candomblé paulista”. In: *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro: ISER, v. 16, n.1/2, 1992;

AMADO, Jorge. *Os Velhos Varinheiros ou a Completa Verdade Sobre as Discutidas Aventuras do Comandante Vasco Moscoso de Aragão, Capitão de Longo Curso*. Rio de Janeiro: Record, 1996;

_____ *Dona Flor e Seus Dois Maridos*. Rio de Janeiro: Record, 1997;

ANTONACCI, Maria Antonieta. “Tradições de Oralidade, escritura e Iconografia na Literatura de Folhetos: nordeste do Brasil, 1890/1940”. In: *História Revista Projeto História: História e Oralidade*. Departamento de História e Programa de Estudos Pós-Graduação em História, São Paulo: Educ, 2001;

ARANTES, Antonio Augusto. *Paisagens paulistanas: transformações do espaço público*. São Paulo: Editora da Unicamp/Imprensa Oficial, 2002;

AZEVEDO, Amailton Magno. *No ritmo do rap : musica, cotidiano e sociabilidade negra - Sao Paulo - 1980-1997*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC-SP, 2000.

_____ *A memória musical de Geraldo Filme: os sambas e as micro-áfricas em São Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2006;

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, São Paulo: Brasiliense, 1994;

_____ “Teses sobre a Filosofia da História”, in *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Lisboa: Relógio d’Água Editores, 1992;

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001;

BONFIM, Luís Américo Silva. “Lavagem do Bonfim: Tradições e Representações da Fé na Bahia”. In: *II Congreso Virtual de Antropología y Arqueología - 2000, Buenos Aires Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología*. Buenos Aires, ARG : Universidade de

Buenos Aires, 2000;

CALADO, Carlos. *Tropicália: a história de uma revolução musical*. São Paulo: Editora 34, 2004;

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de Muros: crime segregação e cidadania em São Paulo*, São Paulo: EDUSP/Editora, 2000;

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp. 2008;

CARNEIRO, Edson Sousa. *Os Mitos Africanos no Brasil*. São Paulo, Rio de Janeiro e Recife: Companhia Editora Nacional. 1937;

Catálogo Carnaval Ouro Negro, Salvador: Publicação editada pela Assessoria de Comunicação da Secretaria de Cultura do Estado, , 2009;

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005;

CONCEIÇÃO, Jônatas. "Histórias de Lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia" in: *Escravidão e Invenção da Liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*, org. REIS, João José. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988;

DAMONE, Etienne. *As religiões tradicionais africanas e a música*, Tradução: Eugênia Xavier. AFIAMI Magazine, 2007. www.afiavimag.com.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001;

Dossiê IPHAN: *Samba de Roda do Recôncavo Baiano*, Brasília, DF: Iphan, 2006. – <http://portal.iphan.gov.br>;

ESPINHEIRA, Gey. *Sociabilidade e Violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do Subúrbio Ferroviário*. Salvador: UFBA, 2004;

FENELON, Dea Ribeiro. *Muitas Histórias Outras Memórias*. São Paulo: Olho D'água, 2000;

FERREIRA, Jerusa Pires. *O Universo Conceitual de Paul Zumthor no*

Brasil. São Paulo: Revista IEB-USP, nº 45 p. 141-152 set/2007;

FILHO, Raphael Rodrigues Vieira. “Folgedos Negros no Carnaval de Salvador – 1900/1930”, In *Ritmo em Trânsito, Sócio Antropologia da Musica Baiana. Organizadores Livio Sansone e Jocélio Teles dos Santos*, São Paulo e Salvador: Dynamis - Programa A Cor da Bahia / Projeto S.A.M.B.A, 1998;

FISCHER, Tânia. “Olodum: arte e negócio” in *Poder Local. Governo e Cidadania*.

Rio de Janeiro-RJ: Editora Faculdade Getúlio Vargas-FGV, 1993;

FREYRE, Gilberto. *Na Bahia em 1943*. Cia. Rio de Janeiro: Brasileira de Artes Gráficas, 1944;

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*.

Rio de Janeiro: Editora 34, 2001;

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade. Trad.*

Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005;

GOHN, Maria da Glória. *O Protagonismo da Sociedade Civil: movimentos sociais, ONGs e rede de solidariedades*. São Paulo: Editora Cortez, 2005;

GUERREIRO, Goli. *A Trama dos Tambores: A Musica Afro-Pop de Salvador*. São Paulo: Editora 34, 2000;

_____ “Um Mapa em Preto e Brando da Música na Bahia: territorialização e mestiçagem no Meio Musical de Salvador”, in *Ritmo em Trânsito, Sócio Antropologia da Musica Baiana. Organizadores Livio Sansone e Jocélio Teles dos Santos*. São Paulo e Salvador: Dynamis - Programa A Cor da Bahia, Projeto S.A.M.B.A, 1998;

HALL, Stuart. *Da Diáspora Africana: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, UFMG, 2003;

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. “A tradição viva”. In: *KI-ZERBO (org) História geral da África*, São Paulo: Ática, 1982.

LIMA, Ari. “O Fenômeno Timbalada: Cultura Musical Afro-Pop e Juventude Baiana Negro-Mestiça, in *Ritmo em Trânsito, Sócio Antropologia da Música 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 Música Popular Brasileira: perspectivas etnomusicológicas*. São Paulo: Terceira Margem, 2006;

_____ *Raízes Ancestrais da Oralidade: música, arte e comunicação*. Vídeo PUC-SP, 2008;

_____ “Sobre a Busca da Verdade na Etnomusicologia: um ponto de vista”.

In Revista USP, nº 77. São Paulo: mar/maio de 2008.

MELLO, Zuzá Homem de. *A Era dos Festivais*, São Paulo: Editora 34, 2003;

PELICELLI, Fabrício. *Uma experiência inovadora na Bahia*, São Paulo: Núcleo Fé e Cultura Programa de Pós-Graduação em Teologia, PUC-SP,

s/d;

Pelourinho: museu ou cidade viva? – Revista Problemas Brasileiros, São Paulo: SESC-SP. nº 382, jul/ago 2007.

PIMENTEL, Gladys Santos. *O Coração Suburbano: o pulsar da cidade que a cidade não conhece. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título 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, Inaicyrá 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 Althusser* Rio de Janeiro: Zahar, 1981;

_____ *Costumes em Comum: estudo sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998;

THOMSON, Alister. “Reocompondo a Memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias”: in *Revista Projeto História, nº15*, São Paulo: Programa de Pós-Graduação em História Social, PUC-SP, 1997;

TINHORÃO, José Ramos. *História social da musica popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2005;

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Música é informação! Música e mídia a partir de alguns conceitos de Paul Zumthor, Anais do V Congresso Latino-americano da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular, Associação Internacional para o Estudo da Música Popular/América Latina*.

Rio de Janeiro: jun/2004. <http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/actasautor2.html>;

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. *Salvador: transformações e permanências (1549-1999)*. Ilhéus-BA, Editora da UESC, 2002;

VILLAÇA, Flávio. “Espaço Intra-urbano no Brasil” São Paulo: Studio Nobel / FAPESP/ Lincoln Institute of Land Policy, 1998;

VERGER, Pierre. *Notas Sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África*. São Paulo: Edusp, 2000;

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador: Editora Corrupio, 1981;

WILLIAMS, 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.

GAMIFICAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

MARISA CLARA DE OLIVEIRA SENA

RESUMO

Com este trabalho nós explorei a utilização de ferramentas digitais e como estas ferramentas devem ser utilizadas para a melhoria do aprendizado principalmente nos primeiros anos da aprendizagem e pudemos acompanhar em primeira mão o quanto as novas gerações com foco principal alunos do ensino fundamental, tem cada vez, mas feito o uso da tecnologia como ferramenta para auxiliar no aprendizado das matérias do currículo, principalmente no estudo da língua portuguesa. Percebi também como o uso da tecnologia ainda encontra diversas barreiras, como falta de estrutura ou até mesmo educadores não ainda familiarizados com estas novas ferramentas.

Palavras-chave: Gamificação, interpretação de textos

Introdução

A utilização de aplicativos e sites educacionais tem se mostrado cada vez mais presente no processo didático em diversas disciplinas, inclusive no ensino de português. Nesse contexto, a ênfase na interpretação textual se torna relevante, pois é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos.

A interpretação textual consiste na capacidade de compreender um texto, analisando sua estrutura e conteúdo de forma crítica e reflexiva. É por meio dessa habilidade que os estudantes são capazes de extrair informações importantes, identificar o ponto de vista do autor, interpretar

metáforas e recursos linguísticos, além de inferir e elaborar hipóteses a partir do que foi lido.

Nesse sentido, a utilização de aplicativos e sites educacionais pode proporcionar uma experiência mais interativa e motivadora para os alunos. Essas ferramentas oferecem recursos como vídeos explicativos, exercícios interativos, quizzes e até mesmo jogos que estimulam o raciocínio e a compreensão de textos.

Além disso, os aplicativos e sites educacionais proporcionam uma diversidade de materiais, que vão desde textos literários até notícias de atualidades, permitindo assim que os alunos tenham contato com diferentes gêneros textuais. Isso é importante para que eles possam desenvolver a capacidade de interpretação em diferentes contextos, ampliando seu repertório textual.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de personalização do ensino por meio dessas plataformas. Com os aplicativos e sites educacionais, é possível elaborar atividades que se adequem ao nível de conhecimento e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Isso possibilita uma maior autonomia e autoconhecimento por parte dos estudantes, favorecendo sua autoestima e engajamento no processo de interpretação textual.

Diante desse contexto, o presente relatório tem como objetivo analisar a utilização de aplicativos e sites educacionais como recurso de português no processo didático em interpretação textual.

Para isso utilizamos a plataforma Wordwall, que foi projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, permitindo reproduzir em qualquer dispositivo habilitado para a web. As atividades aplicadas em sala de aula, consistem em jogos de perguntas e respostas, que abordam diversos temas relacionados à interpretação textual.

Ao final deste relatório, espera-se obter um panorama sobre a efetividade desses recursos no processo de interpretação textual, identificando suas vantagens e desafios, bem como propondo sugestões para aprimorar sua utilização pedagógica. Com isso, espera-se contribuir para o enriquecimento das práticas educacionais e para o desenvolvimento

das competências dos alunos.

Tecnologia a favor da aprendizagem

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão cada vez mais presentes dentro da ambiente escola, por ser tornarem fortes aliadas no desenvolvimento das aprendizagens. Para acompanhar o universo tecnológico entre os educandos é necessário se atualizar constantemente, realizar sondagens nos educandos e desenvolver conteúdos atrativos que despertem o interesse dos alunos.

Uma boa estratégia é a gamificação a favor da aprendizagem, que de acordo com George Siemens e Steven Downes (2004), propõe o Conectivismo, que integra princípios explorados pelas teorias do caos, das redes, da auto-organização e da complexidade na construção de conexões pessoais e globais. Sendo assim auxilia no protagonismo do educando, favorecendo o conhecimento prévio, construindo novos saberes.

A gamificação é uma metodologia ativa, que contribui no processo de ensino- aprendizagem, tendo como principal objetivo incentivar e envolver os alunos no conteúdo desejado.

A alfabetização digital é uma necessidade da contemporaneidade aparecendo no cenário mundial sendo usada como ferramenta para a comunicação social, conforme foi estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (COLLARES, Et al. Cap 14. P, 183)

Repensar a metodologia de acordo com os avanços tecnológicos é inserir e dar autonomia para os sujeitos dentro da sociedade. Celulares, tablets, aplicativos de comunicação e jogos estão presentes no cotidiano, e trazer esses conhecimentos prévios faz-se necessário na educação.

O ensino-aprendizagem acontece de fato quando existe interesse em aprender, para isso, o educador deve buscar a participação dos educandos, na elaboração de estratégias pedagógicas para alcançar de fato a

aprendizagem significativa. A gamificação nesse sentido, pode ser utilizada através de jogos, desafiando o estudante a aprender o conteúdo de uma forma atrativa, estimulando a criatividade e a cognição.

Criar estratégias através de jogos, aplicativos e materiais tecnológicos tem sido um recurso pedagógico potente, pois as tecnologias estão inseridas no cotidiano da sociedade, e vem ganhando cada vez mais espaço dentro das escolas, nas salas de informática, aparelhos eletrônicos pessoais, entre outros. Utilizar um recurso que faz parte da vida dos estudantes, tratando de assuntos do interesse de todos, e utilizando jogos para transmitir o conhecimento é uma estratégia que indispensável nas aulas.

Há diversos modelos de metodologias ativas disponíveis no mercado, entre as quais estudos de caso, aula-laboratório, trabalhos em grupos simulações, aprendizagem baseada em problemas ou projetos (PBL), entre outras. O sucesso de qualquer uma delas, no entanto, depende de uma radical mudança na atuação do professor em sala de aula (SILVA, 2013.1).

Na didática de interpretação textual, os trabalhos em grupo podem facilitar a aprendizagem, cabe ao professor auxiliar na escolha dos grupos, observando aquele aluno que possuem uma facilidade maior com a tecnologia, e o outro que ainda não está familiarizado com as ferramentas escolhidas para o desenvolvimento da aula.

Aplicativos e plataformas educativas estão contribuindo e facilitando as aprendizagens nas escolas, sites como Wordwall, vêm ganhando espaços nas criações de jogos na disciplina de Língua Portuguesa, onde o professor pode criar jogos personalizados para cada turma.

Nessa perspectiva as tecnologias como recursos didáticos, ampliam o repertório do educando, proporcionando novas experiências e acesso a inclusão digital, vale lembrar que é necessário a sondagem da faixa etária e características do grupo de alunos, para a elaboração do planejamento das aulas e a escolha dos recursos tecnológicos que serão utilizados, para que todos possam alcançar o objetivo proposto da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar propostas que possam auxiliar no desenvolvimento da interpretação de textos dos alunos, para isso, analisei estudos e textos de autores que abordam da temática e, que apresentam alternativas que possam estimular o interesse na interpretação de textos. Acessar o universo das tecnologias contribuiu ativando a curiosidade e interesse dos alunos, ampliou o repertório de mundo e criou condições favoráveis para as crianças lidarem com situações cotidianas sob diferentes perspectivas, além de também treinar a leitura e o raciocínio lógico. É pela linguagem que elas se conectam com o mundo e é por meio das histórias que expressam as descobertas e os aprendizados, construindo a identidade e a memória. Os benefícios se estendem para a comunidade externa com o fortalecimento de vínculos afetivos, quando o momento é compartilhado, e para as habilidades sociais, uma vez que, por meio da leitura, as crianças conseguem interpretar, questionar e intervir dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G; Minho, M. R. S. & Diniz, M. V. C. **Gamificação: diálogos com a educação. In: Gamificação na Educação.** Pimenta Cultural: São Paulo, 2014. Disponível em:. Acesso em 28/10/2023.

COLLARES, Gleisom. Et al. **Letramento digital: uma proposta de ensino literário em ambiente gamificado – Kahoot.** Disponível em <http://www.ayaeditora.com.br>

BNCC - **Base Nacional Comum Curricular. A etapa da Educação Infantil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=

download&alias=7960 1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-
2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996, p.28.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Wellington de Macedo. **Metodologias Ativas: do Que Estamos Falando? Base Conceitual e Relato de Pesquisa em Andamento**. IX SIMPED - simpósio pedagógico e pesquisas em comunicação. Associação Educacional Dom Bosco - AEDB: Resende – RJ. 2014.

SILVA, Salete. **Aprendizagem ativa**. Revista educação - ensino superior. 2013. Disponível em:
<https://revistaeducacao.com.br/2013/07/15/aprendizagem->

SIEMENS, G. (2004). **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age**. Disponível em
<http://www.Elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação: a prática e a formação do professor**. In: Anais do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Águas de Lindóia, 1998p. 1-1 (PRIETO et al. 2005).

A METRÓPOLE MODERNA NAS REFLEXÕES DE ITALO CALVINO

RENATA ALVES DA SILVA

RESUMO

As cinco *Cidades Contínuas* em *Cidades invisíveis* de Italo Calvino, ainda que seja obviedade afirmar, se assemelham, não apenas no título, por retratarem elementos contínuos de algo, seja este um algo físico, psicológico ou até mesmo metafísico. Para dissecar um texto de Italo Calvino faz se necessário partir do óbvio para com calma adentrar o complexo, pois é assim que os textos do autor se mostram: partem de uma imagem aparentemente simples e bem detalhada construída através da linguagem para chegar a sensações, sentimentos e pensamentos humanos mais complexos.

Palavras-chave: Literatura; Italo Calvino; Identidade regional.

As cinco *Cidades* se chamam respectivamente: Leônia, Trude, Procópio, Cecília e Pentesileia.

A cidade de Leônia é descrita como a cidade que “*refaz a si própria todos os dias*” (CALVINO, 2013, p.105). O aspecto contínuo dessa cidade é o se refazer todos os dias e suas contínuas consequências (excesso de detritos físicos ou abstratos). Os detritos físicos são as pilhas de lixo que se acumulam

a cada dia ao redor da cidade. Os abstratos são: tentativa de remoção dos restos da existência e anulação de registro de um possível passado histórico:

... as escamas do seu passado se solidificam numa couraça impossível de se tirar; renovando-se todos os dias, a cidade conserva-se integralmente em sua única forma definitiva” (Ibidem, p.106).

Apesar da semelhança da cidade de Leônia com qualquer outra cidade do mundo real e seus problemas com excesso de lixo produzido pela lógica infinita da expansão do consumismo capitalista, o mais interessante é pensar nesta pelo seu paradoxo entre o novo e o velho. Qual é verdadeira paixão desta cidade, o novo ou o ato de expelir o velho?

Pensem nessa cidade como mais do que uma metáfora de problemas físicos do nosso mundo real, pensem nos cidadãos dessa cidade olhando “anjos” removendo restos de suas existências; pensem nesses cidadãos alienados, privados de sua história, privados de se reconhecerem como autores de suas vidas.

O problema de Leônia está além da ameaça de serem recobertos fisicamente por pilhas de lixo. Vemos que o problema de Leônia (e aqui também se assemelha às cidades modernas do mundo real) é ter uma nação sem história, sem cultura, sem memória. Uma nação que é privada de sua história, é uma nação fadada ao fracasso, pois não há a possibilidade de aprender com os erros. Assim se finaliza a história de Leônia: *“um cataclismo irá aplainar a sórdida cadeia montanhosa, cancelar qualquer vestígio da metrópole vestida de novo”* (Ibidem, p. 106-107).

A adoração do novo e a expurgação do que é considerado velho é um problema (apesar da maioria não considerar isso um problema) da nossa sociedade moderna que está crescendo paulatinamente nos nossos costumes sem nos darmos conta das vantagens e desvantagens de viver em um mundo assim, que anula pouco a pouco as possibilidades de significar nossa existência humana. Para resumir:

Se tivéssemos que dar uma definição sintética desse processo, poderíamos dizer que a ideia de homem como sujeito da história acabou, e que o antagonista que destronou o homem ainda tem que se chamar homem, mas um homem bem diferente do homem de antes: isso significa o gênero humano dos “grandes números” em aumento exponencial em todo o planeta, a explosão das metrópoles, a ingovernabilidade da sociedade e da economia, seja qual for o sistema a que elas pertençam... (CALVINO, 1976, p.338)

A cidade de Trude, “*o mundo é recoberto por uma única Trude que não tem começo nem fim*” (Ibdem, p. 118). Quando lemos esse trecho de “*As Cidades contínuas 2*” nos perguntamos: o que é comum a todas as cidades que pode ser representado por um termo genérico como Trude? O elemento de continuidade de Trude é estar presente em todo mundo continuamente. O que é essa Trude que recobre o mundo?

Atualizando a ideia de Trude para a nossa sociedade moderna o que notamos é que a sensação que o narrador sente de sair de uma Trude e entrar em outra é uma parábola exagerada do processo de globalização mundial, no qual as pessoas vão perdendo sua identidade à medida que uma cultura dominante vai sendo imposta as demais.

“*As Cidades contínuas 3*”, Procópia, a cidade que sofre uma contínua explosão demográfica. Depois que lemos a história dessa cidade é que pensamos sobre o nome “pro+cópia”, que pode ter entre muitos outros significados, a sugestiva ideia de “a favor da reprodução”. Essa cidade que sofre ao decorrer de alguns anos o surreal aumento de sua população, acaba conseqüentemente tendo problemas como: falta de alimentos e locomoção urbana.

O narrador apresenta esses problemas conforme estes vão se mostrando pela moldura da janela de seu quarto de hotel a cada ano; a primeira pessoa que aparece no segundo ano de estadia do narrador na cidade estava comendo uma espiga de milho, depois aparecem pessoas comendo sorva, amoras; depois as espigas de milho e os sabugos e por último as folhas, o que demonstra um problema com falta de alimento, já que são pouquíssimas as folhas que servem de alimento aos humanos.

O problema de locomoção vai se dando conforme o número de pessoas crescem tanto que eles começam a acavalar-se uns em cima dos outros e até mesmo o narrador não consegue se locomover livremente porque o seu quarto também está tomado por uma boa quantidade dessas pessoas. O que chama atenção na descrição dessas pessoas pelo narrador é que eles são semelhantes, gentis e passivos, pois parecem não se incomodarem em dividir o espaço cada vez menor com os restantes. O elemento contínuo dessa cidade é a reprodução humana.

O que separa uma cidade da outra? Essa é a questão levantada pelo capítulo “*As Cidades Contínuas 4*”. Estamos na cidade de Cecília e um pastor pergunta a um transeunte (narrador da história) qual o nome da cidade em que

se encontram, anos mais tarde a cena se repete, no entanto é o transeunte que pergunta ao pastor, agora já velho, em que cidade se encontram, o que este responde para o espanto do outro: Cecília.

Neste capítulo o elemento contínuo é a própria cidade que se emenda a outra cidade, como em um processo de conurbação de cidades formando uma grande metrópole. Em consequência a esse processo temos o encolhimento do espaço rural em contrapartida ao crescimento desordenado dos espaços urbanos. Faz-se notar que a imagem do pastor que não consegue sair da cidade para levar suas cabras para pastar no campo é exatamente a representação dessa expansão urbana acelerada, na qual podemos notar a quase total inexistência de espaço verde. O que o pastor percebe ao final é que na verdade ele já está no pasto, mas que no entanto o pasto foi coberto pelo concreto da cidade: "*Cecília está em todos os lugares; aqui um dia deveria existir o Prado da Salva Baixa*" (Ibidem, p. 139).

Interessante notar que assim como Trude, Cecília está em todos os lugares, isso fica claro no final de cada capítulo, em contrapartida, a cidade Pentesileia, última do conjunto das cinco cidades contínuas, tem uma localização incerta: "*se Pentesileia é apenas uma periferia de si mesma e o seu centro está em todos os lugares, você já desistiu de saber*" (Ibidem, p.143). O elemento contínuo dessa cidade é chegar e não chegar ao mesmo tempo na cidade, se está ou se não se está na cidade fica em suspenso.

Essa última cidade das cidades contínuas apresentada por Calvino é a que traz a reflexão mais angustiante: "*Mas a cidade onde se vive?*" (Ibidem, p.143). Uma pergunta cheia de ambiguidade, que dentre suas muitas possíveis

interpretações podemos inferir uma mais simples: onde está a cidade que as pessoas moram? E uma mais complexa: há alguma cidade em que se vive?

Os transeuntes os quais o narrador pergunta a localização de Pentesileia respondem: “*Voltamos para cá todas as manhãs para trabalhar – respondem alguns, e outros: – Voltamos para cá para dormir*” (Ibidem, p.143). Essa é a vida da maioria das pessoas que vivem em grandes cidades, vivem para trabalhar e trabalham para viver. E qual é o momento em que se vive afinal? Viver, tirando a parte biológica, pode significar muitas coisas, o que pode ser viver para um, não necessariamente é para outro. O que temos certeza é que esse movimento comum da nossa sociedade moderna capitalista no qual temos cidades para trabalhar ou para dormir, não é viver.

Considerações finais

O que se depreende desses capítulos intitulados “As Cidades Contínuas” é que a metrópole moderna nas reflexões de Italo Calvino se apresenta como um conjunto complexo de relações humanas. A construção imaginária do autor, carregada de significado, levanta diversos problemas que ocorrem ainda hoje nas metrópoles modernas como: consumismo exacerbado e o excesso de lixo; globalização e perda da identidade cultural; crescimento populacional desordenado, dificuldade na mobilidade urbana; conurbação e perda do espaço rural para as cidades e por último, em meio a tantos problemas presentes nesses espaços urbanos: onde se vive ou quando se vive nesse turbilhão de coisas?

Percebe-se que depois de lermos esses capítulos e refletirmos sobre, nossas cabeças ficam cheias de questões, o que impossibilita concluir essa pequena reflexão com uma afirmação.

Referências Bibliográficas

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*; tradução Diogo Mainardi. 2º edição. São Paulo: Companhia as Letras, 2013

CALVINO, Italo. *Usos políticos e errados da literatura, in Assunto encerrado/Discursos literatura e sociedade*. Tradução: Roberta Barni. Companhia das Letras.

DOENÇAS EMERGENTES E REEMERGENTES: COMO A CIÊNCIA ATUA NA PREVENÇÃO

REGINALDO APOLINÁRIO DA SILVA⁷⁵

RESUMO

O presente artigo analisa as doenças emergentes e reemergentes, destacando a importância da ciência no enfrentamento dessas ameaças à saúde pública global. São apresentados conceitos, fatores determinantes, exemplos recentes e os desafios impostos por agentes infecciosos como coronavírus, Ebola, vírus Nipah, dengue, Zika, chikungunya, tuberculose, febre amarela e coqueluche. Discutem-se as implicações das mudanças climáticas, urbanização, globalização e fluxos migratórios na disseminação dessas enfermidades, bem como a atuação de organismos internacionais como a OMS e instituições nacionais como a Fiocruz. O artigo explora estratégias de vigilância epidemiológica, uso de tecnologias avançadas, comunicação científica, produção de vacinas e políticas públicas, ressaltando o papel central da ciência na detecção precoce, resposta rápida e mitigação dos impactos econômicos e sociais das epidemias. Ao integrar ciência, tecnologia, educação sanitária e gestão em saúde, busca-se reduzir riscos sanitários, fortalecer a resiliência das populações e promover a saúde global.

Palavras-chave: Doenças Infecciosas; Doenças Emergentes; Ciência; Vigilância Epidemiológica; Saúde Pública.

⁷⁵ Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Grande ABC - UNIABC (2009). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade ÁGORA, Administração, Educação e Cultura - FAAEC (2019). Professor de Ensino Fundamental II e Médio, de Ciências na Prefeitura e no Estado de São Paulo.

INTRODUÇÃO

As doenças infecciosas permanecem como um dos maiores desafios para a saúde pública mundial, mesmo diante de avanços notáveis na ciência e na tecnologia médica. Nas últimas décadas, têm surgido novos agentes etiológicos e reaparecido enfermidades outrora controladas, como dengue, febre amarela, tuberculose e coqueluche, evidenciando as fragilidades dos sistemas de vigilância e resposta em saúde (Brasil, 2023). A pandemia de COVID-19, com sua magnitude e impacto global, revelou a vulnerabilidade coletiva diante de agentes infecciosos, ressaltando a necessidade de respostas científicas rápidas e eficazes.

Nesse cenário, torna-se fundamental investigar de que forma a ciência contribui para prevenir, detectar e conter doenças emergentes e reemergentes, não apenas no Brasil, mas em escala global. Fatores como urbanização acelerada, degradação ambiental, mudanças climáticas, globalização e fluxos migratórios têm modificado o panorama epidemiológico, ampliando o risco de contato humano com novos reservatórios naturais e favorecendo a disseminação de patógenos (Teixeira; Ribeiro, 2020).

A atuação científica, por meio de campos como epidemiologia, biotecnologia, imunologia e saúde pública, é essencial para o desenvolvimento de tecnologias de vigilância, diagnóstico, vacinação e estratégias de contenção de surtos (Vasconcelos et al., 2021). Adicionalmente, instituições como a Fiocruz, por meio da produção de vacinas, implementação de sistemas de monitoramento como o InfoGripe e o InfoDengue, e desenvolvimento de programas de letramento científico, demonstram o papel estratégico da ciência na mitigação de riscos sanitários.

A persistência de surtos de arboviroses e doenças respiratórias, frequentemente associadas a condições socioambientais precárias, reforça a importância de fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS) e fomentar a pesquisa científica nacional (Lopes; Castro, 2022). Assim, este artigo propõe analisar o papel da ciência no enfrentamento das doenças emergentes e reemergentes, abordando os fatores determinantes, os impactos sociais e

econômicos, e as estratégias de vigilância e resposta, em um contexto que integra ciência, tecnologia, gestão em saúde e cooperação internacional para proteger a saúde pública e reduzir vulnerabilidades globais.

DESENVOLVIMENTO

Doenças emergentes e reemergentes representam uma das maiores ameaças à saúde global no século XXI, exigindo respostas articuladas entre ciência, sistema de saúde e sociedade. As doenças emergentes são aquelas que surgem pela primeira vez ou que apresentam um aumento rápido de incidência em determinada região ou população (Brasil, 2023). Já as reemergentes são patologias anteriormente controladas, mas que voltaram a causar surtos relevantes, como é o caso da tuberculose, da febre amarela e da coqueluche (Freitas; Santos, 2021).

Nas últimas décadas, a comunidade científica tem acompanhado com crescente preocupação o surgimento das chamadas doenças emergentes, caracterizadas por sua aparição recente em populações humanas ou pelo aumento significativo de sua incidência e distribuição geográfica. Segundo Teixeira e Ribeiro (2023), tais enfermidades muitas vezes têm origem zoonótica, isto é, resultam da transmissão de patógenos de animais para seres humanos, fenômeno potencializado pelas transformações ambientais, urbanização acelerada e globalização.

Entre os exemplos mais emblemáticos de doenças emergentes destaca-se a COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que, desde o final de 2019, provocou uma das maiores crises sanitárias da história contemporânea, impactando sistemas de saúde, economia e relações sociais em escala global (Who 2024). Outras enfermidades, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), identificada em 2002, e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS), surgida em 2012, também evidenciam a capacidade dos coronavírus de atravessar a barreira das espécies e causar epidemias com elevada letalidade (Vasconcelos et al., 2023).

Além dos coronavírus, vírus como o Ebola têm figurado entre as principais ameaças emergentes, devido aos surtos recorrentes na África e à alta taxa de

letalidade, apesar de seu padrão esporádico e geograficamente restrito (Freitas; Santos, 2022). O vírus Nipah, inicialmente identificado na Malásia em 1998, e o Hendra vírus, detectado na Austrália em 1994, ilustram a emergência de novos patógenos provenientes de reservatórios animais, frequentemente associados a mudanças ambientais e ao estreitamento do contato entre humanos e fauna silvestre (Lopes; Castro, 2023).

O Zika vírus, embora conhecido desde a década de 1940, somente se tornou uma ameaça emergente nas Américas entre 2015 e 2016, quando foi associado a casos de microcefalia e outras malformações congênitas, revelando a imprevisibilidade e o impacto potencial das doenças emergentes sobre a saúde pública e a sociedade (Fiocruz, 2023). Da mesma forma, surtos de Chikungunya, antes restritos a determinadas regiões da África e da Ásia, passaram a ocorrer em áreas urbanas das Américas, destacando o papel da globalização e das alterações climáticas na expansão das áreas de risco (Brasil, 2023).

Conforme observa Rodrigues et al. (2023), o enfrentamento das doenças emergentes exige investimentos contínuos em vigilância epidemiológica, pesquisa científica, fortalecimento dos sistemas de saúde e cooperação internacional. Tecnologias avançadas, como o sequenciamento genético rápido e a modelagem computacional de cenários epidemiológicos, têm se mostrado ferramentas indispensáveis para a detecção precoce, monitoramento e contenção de novos agentes infecciosos.

Dessa forma, o estudo das doenças emergentes não apenas revela a complexidade das interações entre saúde humana, ambiente e sociedade, mas também sublinha a importância da ciência na antecipação e mitigação de riscos sanitários globais (Fiocruz, 2023).

Alguns fatores têm contribuído para a propagação de agentes infecciosos e para o aumento da interação humana com novos reservatórios naturais. como o crescimento urbano desordenado, a degradação ambiental, as alterações no clima, a intensificação da globalização e os fluxos migratórios (Teixeira; Ribeiro, 2020). O avanço das doenças infecciosas está diretamente ligado a fatores ambientais, sociodemográficos e estruturais. Esse cenário favorece, por exemplo, o surgimento de zoonoses como o ebola, a COVID-19 e o vírus Nipah,

além da reintrodução de arboviroses como dengue, zika e chikungunya em áreas urbanas. A pandemia de COVID-19 evidenciou tanto o poder da ciência quanto os desafios da governança global em saúde. Dados do Ministério da Saúde indicam que, até dezembro de 2022, mais de 520 mil vidas foram poupadas no Brasil com a vacinação (Brasil, 2023).

Doenças transmitidas por mosquitos, como dengue, zika e chikungunya, têm apresentado alta incidência em áreas urbanas densamente povoadas. Em 2023, o Brasil registrou mais de 2,9 milhões de casos prováveis de dengue.

No Brasil, a tuberculose também representa desafio significativo, estando entre os trinta países com maior carga da doença (Brasil, 2024). A coinfeção Tuberculose e o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), a resistência medicamentosa e as desigualdades sociais são fatores que agravam o cenário epidemiológico (Who, 2024). A tuberculose é uma doença infecciosa causada pela bactéria *Mycobacterium tuberculosis*. Apesar de prevenível e curável, ainda figura entre as dez principais causas de morte no mundo, sendo a principal causa de óbito por agente infeccioso, superando o HIV/AIDS (Who, 2024). Estima-se que, em 2022, cerca de 10,6 milhões de pessoas adoeceram por TB no mundo (Brasil, 2024).

A tuberculose afeta principalmente populações vulneráveis, como pessoas vivendo com HIV, pessoas privadas de liberdade, indígenas e pessoas em situação de rua (Brasil, 2024). Além dos impactos na saúde, a TB gera custos econômicos elevados, incluindo perda de produtividade e gastos no sistema de saúde. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2024), a taxa global de incidência de Tuberculose foi de 132 casos por 100 mil habitantes em 2022. No Brasil, foram notificados 78.135 novos casos em 2023, correspondendo a um coeficiente de incidência de 37,1 casos por 100 mil habitantes (Brasil, 2024).

O diagnóstico da tuberculose pode ser realizado por exame bacteriológico direto, cultura, testes rápidos moleculares (Xpert MTB/RIF) e radiografia de tórax. O Ministério da Saúde recomenda o uso prioritário do teste rápido molecular, que apresenta sensibilidade e especificidade elevadas, além de detectar resistência à rifampicina (Brasil, 2024).

O tratamento padrão dura seis meses, utilizando esquema combinado de rifampicina, isoniazida, pirazinamida e etambutol (Brasil, 2024). A adesão adequada é essencial para evitar a resistência medicamentosa, especialmente a Tuberculose Multirresistente ou extensivamente resistente, que são grandes desafios ao controle da doença (Who, 2024). Apesar dos avanços, persistem desafios. A resistência medicamentosa aumentou globalmente, sendo estimados 410 mil novos casos de TB resistente à rifampicina em 2022 (Who, 2024). Outros obstáculos incluem diagnóstico tardio, estigma, desigualdades sociais e falhas na notificação de casos.

O Plano Nacional pelo Fim da Tuberculose como Problema de Saúde Pública no Brasil visa reduzir a incidência para menos de 10 casos por 100 mil habitantes até 2035 (Brasil, 2024). Para isso, é necessário investimento em novas tecnologias, estratégias de busca ativa, fortalecimento da atenção básica e políticas sociais.

Outra doença reemergente é a febre amarela que voltou a causar surtos em áreas urbanas e rurais. A febre amarela é uma doença infecciosa aguda, causada por vírus do gênero *Flavivirus* e transmitida por mosquitos vetores. No Brasil, não há transmissão urbana desde 1942, mas o ciclo silvestre mantém a circulação viral, representando risco de reurbanização (Brasil, 2024). Entre 2016 e 2019, o Brasil vivenciou importantes surtos de febre amarela, com casos em regiões até então consideradas livres da doença, como áreas próximas ao litoral sudeste (Who, 2023). Em 2023, foram confirmados 11 casos humanos no país, todos relacionados ao ciclo silvestre (Brasil, 2024). A letalidade pode chegar a 50% nos casos graves (Who, 2023).

A vigilância inclui monitoramento de epizootias em primatas não humanos, considerados sentinelas para detecção precoce da circulação do vírus (Brasil, 2024). A vacinação é a principal estratégia preventiva. A vacina contra febre amarela integra o calendário nacional e é altamente eficaz, proporcionando proteção de longa duração. Contudo, desafios permanecem, como a manutenção de altas coberturas vacinais em áreas de risco e a necessidade de vigilância constante para prevenir reurbanização da transmissão, sobretudo em regiões densamente povoadas (Brasil, 2024). A coqueluche, também

conhecida como pertussis, é uma doença respiratória altamente contagiosa causada pela bactéria *Bordetella pertussis*. apesar de amplas estratégias de vacinação, surtos ainda ocorrem em diversas regiões do mundo, inclusive no Brasil, tornando-o uma doença reemergente. Segundo o Ministério da Saúde, a cobertura vacinal contra a Coqueluche teve queda nos últimos anos, o que contribui para o ressurgimento da doença (Brasil, 2024). De acordo com Oliveira et al. (2023), os casos de Coqueluche apresentam maior gravidade em crianças menores de seis meses, faixa etária ainda não completamente imunizada. Sintomas como tosse persistente, cianose e apneia podem levar a complicações severas, sendo necessária muitas vezes a hospitalização.

Um grande desafio no controle da coqueluche é o diagnóstico, pois, nos estágios iniciais, os sintomas podem ser confundidos com outras infecções respiratórias, retardando o tratamento e facilitando a transmissão (Santos; Lima, 2023). A técnica de reação em cadeia da polimerase (PCR) tem se mostrado uma ferramenta essencial para diagnóstico rápido e preciso, possibilitando intervenções mais eficazes (Silva et al., 2024).

No contexto brasileiro, dados apontam que a vigilância epidemiológica e o reforço das campanhas de vacinação são fundamentais para conter a disseminação da doença, sobretudo em populações vulneráveis (Brasil, 2024).

Segundo a Fiocruz (2022), p.18 “o uso de sistemas integrados de informação fortalece a resposta às ameaças à saúde e reduz o tempo de detecção e resposta”. A vigilância epidemiológica é um dos principais instrumentos para detectar alterações no padrão de adoecimento. O sistema VIGIAR-SUS permite monitoramento contínuo em tempo real.

A comunicação científica torna-se um eixo estratégico da prevenção. A Fiocruz desenvolve, desde 2021, programas de letramento científico e conteúdos acessíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o enfrentamento das doenças emergentes e reemergentes exige uma abordagem integrada, que combine ciência, tecnologia, políticas de saúde, formação profissional e participação social. A análise das enfermidades abordadas neste estudo — incluindo COVID-19, tuberculose, febre amarela, dengue, zika, chikungunya, Ebola, vírus Nipah e coqueluche — revela a complexidade das interações entre fatores biológicos, ambientais, sociais e econômicos na propagação de agentes infecciosos.

O avanço das doenças infecciosas está intimamente ligado a mudanças estruturais na sociedade contemporânea, como urbanização acelerada, desmatamento, alterações climáticas, globalização e intensificação dos fluxos migratórios (Teixeira; Ribeiro, 2020). Esses fatores ampliam o risco de surgimento de zoonoses e da reintrodução de arboviroses em áreas urbanas, exigindo vigilância epidemiológica constante, tecnologias inovadoras e respostas rápidas.

A ciência se afirma como eixo central para a antecipação, controle e mitigação de epidemias. Ferramentas como o sequenciamento genético rápido, algoritmos de predição, inteligência artificial e sistemas integrados de informação, exemplificados por plataformas como InfoGripe, InfoDengue e o VIGIAR-SUS, permitem identificar e conter surtos com maior agilidade e precisão (Fiocruz, 2022; Rodrigues et al., 2023). Além disso, a produção nacional de vacinas, como demonstrado pela Fiocruz durante a pandemia de COVID-19, representa um marco para a soberania sanitária e a redução da dependência de insumos estratégicos.

A cooperação internacional, amparada pelo Regulamento Sanitário Internacional (Who, 2021), também se revela indispensável para assegurar uma resposta articulada às ameaças sanitárias globais, como evidenciado pela realização da Cúpula Global de Preparação para Pandemias em 2024, no Brasil.

Dessa forma, o fortalecimento do SUS, o investimento em ciência e tecnologia, a promoção da educação sanitária e a mobilização social são pilares fundamentais para reduzir vulnerabilidades e proteger a saúde das populações. A integração entre ciência, gestão e políticas públicas é decisiva para conter o

avanço das doenças infecciosas e construir um futuro mais resiliente frente às ameaças sanitárias globais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico – 2023. Brasília: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude>. Acesso em: 02 jul. 2025.

Fiocruz. Fundação Oswaldo Cruz. Boletim InfoGripe: monitoramento de síndromes respiratórias. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://www.fiocruz.br>. Acesso em: 30 jun. 2025.

Freitas, L.; Santos, A. Doenças infecciosas: novos desafios para a saúde pública. São Paulo: Editora Saúde, 2021.

Lopes, M.; Castro, D. Panorama das arboviroses no Brasil. Salvador: Editora Epidemiologia, 2022.

Oliveira, R. et al. Coqueluche: desafios no diagnóstico e controle. Revista Brasileira de Saúde Pública, v. 57, n. 4, p. 123-129, 2023. Disponível em: <https://www.rbsapublica.org.br/artigo/134>. Acesso em: 01 jul. 2025.

Rodrigues, J. et al. Vigilância epidemiológica e tecnologias emergentes. Revista Saúde e Ciência, v. 19, n. 2, p. 40-47, 2023. Disponível em: <https://www.revistasaudeciencia.com.br/v19n2>. Acesso em: 30 jun. 2025.

Santos, M.; Lima, T. Coqueluche e os desafios da detecção precoce. Revista Brasileira de Infectologia, v. 28, n. 1, p. 55-60, 2023. Disponível em: <https://www.bjid.org.br/coqueluche-2023>. Acesso em: 01 jul. 2025.

Silva, E. et al. Diagnóstico molecular da Coqueluche: avanços recentes. Revista de Biologia Molecular, v. 15, n. 1, p. 10-16, 2024. Disponível em: <https://www.revistabiomol.org.br/diagnostico-coqueluche>. Acesso em: 02 jul. 2025.

Teixeira, L.; Ribeiro, P. Dinâmica das doenças emergentes em ambientes urbanos. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 23, n. 1, p. 15-22, 2020. Disponível em: <https://www.rbe.org.br/v23n1>. Acesso em: 30 jun. 2025.

Vasconcelos, H. et al. Doenças emergentes: panorama e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Científica, 2021.

World Health Organization. Global tuberculosis report 2024 (versão PDF, ISBN 9789240101531). Genebra: WHO, 29 out. 2024. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240101531>. Acesso em: 02 jul. 2025.

O PAPEL DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS ⁷⁶

RESUMO.

Este estudo analisa o papel da tecnologia assistiva na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Especial. A pesquisa bibliográfica foi realizada para investigar os benefícios, desafios e implicações práticas da utilização da tecnologia assistiva no ambiente educacional. Os resultados destacam a importância dessas ferramentas para superar as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência, proporcionando-lhes acesso equitativo à educação e promovendo seu desenvolvimento educacional, social e emocional. Conclui-se que a tecnologia assistiva desempenha um papel crucial na construção de ambientes escolares mais acessíveis e inclusivos.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Inclusão escolar. Educação Especial. Alunos com deficiência, Acessibilidade.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido um tema de grande relevância na área da Educação Especial, especialmente diante dos avanços tecnológicos que proporcionam recursos cada vez mais acessíveis e eficazes. Nesse contexto, a utilização da tecnologia assistiva emerge como uma importante ferramenta para promover a igualdade de oportunidades educacionais e a participação ativa desses alunos no ambiente escolar.

soraiarfarias@gmail.com

A tecnologia assistiva compreende uma variedade de dispositivos, equipamentos e recursos que visam auxiliar pessoas com deficiência na realização de tarefas cotidianas, incluindo atividades escolares. Diante das demandas por uma educação mais inclusiva, é fundamental compreender como a tecnologia assistiva pode contribuir para a efetivação desse princípio nas escolas.

No entanto, apesar dos avanços na área, ainda persistem desafios relacionados à implementação efetiva da tecnologia assistiva nas escolas, bem como à sua utilização adequada no contexto educacional. Dessa forma, faz-se necessário investigar de que maneira a tecnologia assistiva pode ser mais bem incorporada às práticas pedagógicas e como pode impactar positivamente a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa deste trabalho consiste em investigar como a tecnologia assistiva pode contribuir para a inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Especial, bem como identificar os desafios e as oportunidades relacionadas à sua utilização no ambiente escolar. A partir dessa delimitação, busca-se compreender como a tecnologia assistiva pode ser efetivamente integrada às práticas educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

Nesse sentido, algumas hipóteses podem ser levantadas, sugerindo que a utilização adequada da tecnologia assistiva pode melhorar significativamente o acesso à educação e o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência. Além disso, espera-se que a implementação de estratégias de capacitação e suporte aos profissionais da educação possa potencializar os benefícios da tecnologia assistiva no contexto escolar.

O objetivo geral deste trabalho é investigar o papel da tecnologia assistiva na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Especial. Para alcançar esse objetivo, serão realizados estudos sobre as práticas atuais de utilização da tecnologia assistiva nas escolas, bem como análises sobre seus impactos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A relevância deste estudo reside na sua contribuição para o avanço das práticas inclusivas na Educação Especial, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência. Além disso, espera-se que os resultados desta pesquisa possam subsidiar políticas públicas e diretrizes educacionais voltadas para a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade nas escolas.

Quanto à metodologia, este trabalho utilizará uma abordagem de pesquisa bibliográfica, que consistirá na revisão de estudos, artigos científicos, livros e relatórios técnicos sobre o tema. A análise dos dados será realizada por meio de uma triangulação de fontes, visando a compreensão ampla e aprofundada das questões relacionadas à tecnologia assistiva e à inclusão escolar.

Em relação à estrutura do trabalho, o mesmo será dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, será apresentada uma revisão da literatura sobre os fundamentos teóricos da tecnologia assistiva e sua relação com a inclusão escolar. O segundo capítulo abordará as estratégias de intervenção psicopedagógica utilizadas na promoção da aprendizagem significativa de alunos com deficiência. No terceiro capítulo, serão discutidos os fatores que influenciam a aprendizagem significativa desses alunos e o impacto da intervenção psicopedagógica nesse processo. O quarto capítulo abordará a importância da parceria entre escola, família e comunidade na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência. Por fim, o quinto capítulo apresentará as considerações finais do trabalho, destacando os principais achados da pesquisa e apontando perspectivas para futuras investigações.

2 DESENVOLVIMENTO

A inclusão educacional é um princípio fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e a Educação Especial desempenha um papel central nesse processo. No contexto escolar, alunos com deficiência enfrentam diversos desafios para participar plenamente das atividades de aprendizagem, o que ressalta a necessidade de estratégias e recursos que os apoiem em seu

desenvolvimento educacional. Nesse sentido, a tecnologia assistiva emerge como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e garantir o acesso equitativo à educação para todos.

A tecnologia assistiva compreende uma ampla gama de dispositivos, equipamentos e recursos que visam superar as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência, possibilitando sua participação ativa em atividades cotidianas, incluindo o ambiente educacional. Essas tecnologias variam desde dispositivos simples, como lupas e ampliadores de tela, até sistemas mais complexos, como softwares de reconhecimento de voz e sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), adaptados às necessidades específicas de cada aluno.

Neste trabalho, exploraremos o papel da tecnologia assistiva na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência, analisando seus benefícios, desafios e implicações práticas. Por meio de uma abordagem multidisciplinar, buscaremos compreender como essas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento educacional, social e emocional desses alunos, bem como para a construção de ambientes escolares mais acessíveis e acolhedores.

2.1 Fundamentos teóricos da tecnologia assistiva e sua relação com a inclusão escolar:

Para compreender os fundamentos teóricos da tecnologia assistiva e sua relação com a inclusão escolar, é essencial explorar os conceitos e abordagens apresentados pelos especialistas no campo. Giroto, Poker e Omote (2012) afirmam que a tecnologia assistiva engloba "os recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover a inclusão e participação delas em diversos contextos, incluindo o educacional" (p. 12). Essa definição destaca a importância da tecnologia assistiva na busca pela igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas limitações.

A relação entre tecnologia assistiva e inclusão escolar está intrinsecamente ligada à ideia de acessibilidade e participação plena dos alunos

com deficiência no ambiente escolar. Segundo Navega, Poker e Petitto (2012), a acessibilidade na escola inclusiva envolve não apenas a disponibilização de recursos tecnológicos, mas também a adaptação do ambiente físico e a oferta de suportes pedagógicos individualizados. Dessa forma, a tecnologia assistiva não é apenas uma ferramenta, mas sim um conjunto de estratégias que visam remover barreiras e promover a participação ativa de todos os alunos no processo educacional.

Ao longo do tempo, a tecnologia assistiva tem evoluído significativamente, acompanhando os avanços tecnológicos e as demandas da educação inclusiva. De acordo com Díaz, Bordas, Galvão e Miranda (2009), essa evolução tem sido impulsionada pela compreensão cada vez maior das necessidades dos alunos com deficiência e pela busca por soluções inovadoras que possam atender a essas necessidades de forma eficaz. Nesse sentido, a tecnologia assistiva não se limita apenas a dispositivos físicos, mas também engloba softwares, aplicativos e outras ferramentas digitais que podem ser adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

No contexto da prática pedagógica, a tecnologia assistiva desempenha um papel crucial na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Como destacado por Weiss (2021), a utilização adequada da tecnologia assistiva pode ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes acesso a conteúdos educacionais, comunicação eficaz e autonomia no processo de aprendizagem. Dessa forma, a tecnologia assistiva não apenas complementa o ensino tradicional, mas também transforma a maneira como os alunos com deficiência interagem com o ambiente escolar e desenvolvem suas habilidades.

Em suma, os fundamentos teóricos da tecnologia assistiva estão profundamente enraizados na busca pela inclusão escolar e na promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Por meio da compreensão desses fundamentos, é possível reconhecer a importância da tecnologia assistiva como um instrumento essencial para garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos no contexto escolar.

2.2 Estratégias de intervenção psicopedagógica para promoção da aprendizagem significativa:

Para compreender as estratégias de intervenção psicopedagógica voltadas para a promoção da aprendizagem significativa, é essencial explorar as abordagens e práticas adotadas pelos profissionais da área. Segundo Garcia Sánchez (2004), a intervenção psicopedagógica visa não apenas remediar as dificuldades de aprendizagem, mas também promover o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas particularidades e potencialidades. Nesse sentido, as estratégias de intervenção são planejadas de forma individualizada, levando em conta o contexto educacional e as necessidades específicas de cada aluno com deficiência.

Uma das principais estratégias utilizadas pelos psicopedagogos é a avaliação psicopedagógica, que consiste em identificar as dificuldades de aprendizagem e compreender suas causas subjacentes. Conforme Lemme Weiss (2021), a avaliação psicopedagógica envolve a aplicação de diferentes instrumentos e técnicas, como entrevistas, observações e testes psicométricos, a fim de diagnosticar de forma precisa os problemas de aprendizagem e orientar o plano de intervenção. Dessa forma, a avaliação psicopedagógica permite uma compreensão mais aprofundada das necessidades do aluno e direciona as estratégias de intervenção de maneira eficaz.

Além da avaliação, a intervenção psicopedagógica também inclui a implementação de estratégias individualizadas, voltadas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos com deficiência. De acordo com Bossa (2020), essas estratégias podem envolver atividades lúdicas, jogos educativos, exercícios de estimulação cognitiva e técnicas de metacognição, que visam estimular a reflexão e a autorregulação do processo de aprendizagem. A intervenção individualizada permite que o psicopedagogo trabalhe de forma personalizada com cada aluno, considerando suas necessidades específicas e promovendo uma aprendizagem significativa e autônoma.

Além das intervenções diretas com os alunos, os psicopedagogos também desempenham um papel fundamental na orientação familiar e na colaboração com a equipe escolar. Segundo García Sánchez (2004), a parceria entre escola, família e profissionais da psicopedagogia é essencial para o sucesso das intervenções e para o desenvolvimento integral do aluno com deficiência. Nesse sentido, os psicopedagogos atuam como mediadores entre a escola e a família, oferecendo suporte emocional, orientações educacionais e estratégias de manejo das dificuldades de aprendizagem. Essa colaboração multidisciplinar contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, favorecendo o desenvolvimento pleno dos alunos.

Em suma, as estratégias de intervenção psicopedagógica desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa e inclusiva dos alunos com deficiência. Por meio de uma abordagem individualizada, orientada para as necessidades específicas de cada aluno, os psicopedagogos buscam superar as barreiras da aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para sua participação ativa e efetiva no contexto escolar.

2.3 Fatores que influenciam a aprendizagem significativa de alunos com deficiência:

Para compreender os fatores que influenciam a aprendizagem significativa de alunos com deficiência, é necessário explorar uma variedade de elementos que podem afetar esse processo educacional. Segundo Bossa (2020), a motivação desempenha um papel crucial no engajamento e na participação ativa dos alunos com deficiência nas atividades de aprendizagem. A motivação pode ser intrínseca, relacionada ao interesse genuíno do aluno pelo conteúdo estudado, ou extrínseca, influenciada por recompensas externas ou incentivos. Além disso, é importante considerar que cada aluno possui interesses e necessidades individuais, que devem ser levados em conta na organização do ambiente de aprendizagem.

Outro fator relevante na aprendizagem significativa é o contexto sociocultural no qual o aluno está inserido. Conforme Díaz et al. (2009), as experiências culturais, sociais e familiares do aluno podem influenciar sua forma de aprender, bem como suas expectativas em relação à escola e ao processo educacional. Portanto, é essencial que os profissionais da Educação Especial estejam sensíveis e atentos às especificidades culturais e sociais dos alunos com deficiência, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente relevantes.

Além disso, as características individuais dos alunos, como habilidades cognitivas, emocionais e sensoriais, também desempenham um papel significativo na aprendizagem significativa. Segundo Navega et al. (2012), os alunos com deficiência podem apresentar uma variedade de perfis de aprendizagem, que requerem abordagens diferenciadas e adaptadas às suas necessidades específicas. Por exemplo, alunos com deficiência visual podem se beneficiar de materiais educacionais acessíveis, como livros em braille ou recursos de áudio, enquanto alunos com deficiência intelectual podem necessitar de estratégias de ensino mais simplificadas e concretas.

Diante desses fatores, é fundamental que os profissionais da Educação Especial adotem uma abordagem holística e centrada no aluno, considerando suas características individuais, interesses e necessidades ao planejar e implementar as atividades de ensino e aprendizagem. A compreensão desses fatores e de seu impacto na aprendizagem significativa dos alunos com deficiência contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, promovendo assim o sucesso educacional e o bem-estar desses estudantes.

2.4 Impacto da intervenção psicopedagógica na promoção da aprendizagem significativa:

A intervenção psicopedagógica desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa de alunos com deficiência, conforme evidenciado por diversos estudos e pesquisas empíricas. Segundo Weiss (2021), as estratégias e práticas utilizadas pelos psicopedagogos visam

identificar, diagnosticar e intervir nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, considerando suas especificidades individuais e necessidades educacionais. Ao oferecer uma intervenção personalizada e adaptada às características de cada aluno, os psicopedagogos contribuem significativamente para a promoção do sucesso acadêmico e o desenvolvimento global dos estudantes.

Estudos de caso e pesquisas empíricas têm demonstrado os impactos positivos da intervenção psicopedagógica na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos com deficiência. Conforme Bossa (2020), a intervenção psicopedagógica pode ajudar os alunos a superar dificuldades específicas de aprendizagem, desenvolvendo estratégias eficazes para lidar com obstáculos cognitivos, emocionais e comportamentais. Além disso, ao identificar e trabalhar as causas subjacentes das dificuldades de aprendizagem, os psicopedagogos contribuem para o fortalecimento das habilidades e competências dos alunos, aumentando sua autoestima e confiança em suas capacidades.

Outro aspecto relevante é o impacto da intervenção psicopedagógica no bem-estar emocional e social dos alunos com deficiência. Conforme García Sánchez (2004), ao oferecer um suporte psicopedagógico adequado, os profissionais da área podem ajudar os alunos a desenvolverem uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem, reduzindo o estresse, a ansiedade e outros problemas emocionais relacionados à escola. Além disso, ao promover a inclusão e a participação ativa dos alunos na vida escolar, a intervenção psicopedagógica contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e empático.

Em suma, os estudos de caso, pesquisas empíricas e evidências práticas destacam o impacto significativo da intervenção psicopedagógica na promoção da aprendizagem significativa, o que se reflete na melhoria do desempenho acadêmico, autoestima e bem-estar dos alunos com deficiência. Ao reconhecer e valorizar o papel dos psicopedagogos na educação inclusiva, é possível fortalecer ainda mais os esforços para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais e necessidades específicas

3 CONCLUSÃO

A conclusão de um estudo sobre o impacto da intervenção psicopedagógica na promoção da aprendizagem significativa de alunos com deficiência é uma oportunidade para recapitular os principais pontos discutidos e destacar a importância das descobertas. Ao longo deste trabalho, exploramos os diversos aspectos relacionados à intervenção psicopedagógica e seu impacto na vida acadêmica e pessoal dos alunos com deficiência. Nesta seção final, resumiremos essas descobertas e ofereceremos insights sobre as implicações práticas e futuras direções de pesquisa.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que a intervenção psicopedagógica desempenha um papel crucial na vida dos alunos com deficiência, fornecendo suporte personalizado e estratégias adaptadas para enfrentar desafios específicos de aprendizagem. Como discutido ao longo deste estudo, os psicopedagogos têm a capacidade única de identificar as necessidades individuais de cada aluno e desenvolver planos de intervenção que visam promover o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional.

Além disso, os resultados apresentados demonstram claramente os impactos positivos da intervenção psicopedagógica na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos com deficiência. Por meio de estudos de caso, pesquisas empíricas e evidências práticas, observamos como a intervenção psicopedagógica pode ajudar os alunos a superar obstáculos de aprendizagem, desenvolver habilidades cognitivas e emocionais e alcançar seu pleno potencial.

É fundamental destacar também o papel da intervenção psicopedagógica na promoção da inclusão e da participação ativa dos alunos na vida escolar. Ao fornecer um suporte abrangente e holístico, os psicopedagogos criam um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e empático, onde todos os alunos se sentem valorizados e respeitados.

No entanto, apesar dos avanços significativos na compreensão e na prática da intervenção psicopedagógica, ainda há desafios a serem superados. Questões como a disponibilidade de recursos, a capacitação dos profissionais e a colaboração interdisciplinar requerem atenção contínua para garantir a eficácia e a sustentabilidade das intervenções psicopedagógicas.

Diante disso, é essencial investir em políticas e práticas educacionais que reconheçam e valorizem o papel dos psicopedagogos na promoção da aprendizagem significativa e inclusiva. Isso inclui o desenvolvimento de programas de formação continuada, a ampliação do acesso a recursos e serviços psicopedagógicos e o fortalecimento da colaboração entre escolas, famílias e comunidades.

Em última análise, este estudo reforça a importância de uma abordagem centrada no aluno e baseada em evidências na promoção da aprendizagem significativa de alunos com deficiência. Ao continuar a investir em intervenções psicopedagógicas eficazes e centradas no aluno, podemos construir um futuro mais inclusivo e equitativo para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais e necessidades específicas.

Referências

Giroto, C. R. M., Poker, R. B., & Omote, S. (Eds.). (2012). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Editora Oficina Universitária.

Navega, M. T., Poker, R. B., & Petitto, S. (Eds.). (2012). *Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado*. Editora Oficina Universitária.

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., & Miranda, T. (Eds.). (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. SciELO – EDUFBA

Weiss, M. L. L. (2021). *A intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem escolar*. Wak.

Bossa, N. (2020). A Psicopedagogia no Brasil. Wak. ISBN: 9786586095302
García Sánchez, J.-N. (2004). Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica. Penso.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

TINIA REGINA DA SILVA LOPES

Resumo

Este estudo investiga a importância da identificação dos estilos de aprendizagem no processo educacional e seu impacto na personalização do ensino. Os estilos de aprendizagem, que podem ser visuais, auditivos, cinestésicos, entre outros, desempenham um papel crucial na maneira como os alunos assimilam e retêm informações. A compreensão desses estilos permite que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e eficaz. O estudo também aborda a relação entre estilos de aprendizagem e transtornos como dislexia e TDAH, ressaltando a importância da adaptação de estratégias de ensino para garantir a equidade educacional. A pesquisa oferece uma reflexão sobre os desafios e oportunidades de integrar a personalização do ensino no contexto escolar, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos.

Palavras-chave: Estilos de aprendizagem, personalização do ensino, inclusão educacional, transtornos de aprendizagem, estratégias pedagógicas.

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social, e a busca por práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas tem sido uma constante ao longo da história. Nesse contexto, entender as diferentes maneiras pelas quais os alunos aprendem tornou-se uma

preocupação crescente para educadores, psicólogos e pesquisadores. Cada indivíduo possui um conjunto único de características, habilidades e necessidades que influenciam diretamente o processo de aprendizagem, o que leva à necessidade de uma abordagem educacional que reconheça e valorize essas particularidades.

A identificação e compreensão dos estilos de aprendizagem surgem como uma das respostas para essa demanda. Os estilos de aprendizagem são formas distintas pelas quais os indivíduos absorvem, processam e retêm informações. Esses estilos podem variar amplamente, desde as preferências por métodos visuais, auditivos ou cinestésicos, até abordagens mais complexas que envolvem combinações dessas e outras formas de interação com o conteúdo educacional. O reconhecimento desses estilos permite que os educadores adaptem suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

A relevância da identificação dos estilos de aprendizagem está intimamente relacionada ao conceito de personalização do ensino, que defende que cada aluno deve receber um tipo de ensino que respeite seu ritmo, seus interesses e suas características cognitivas. A personalização não se limita apenas à escolha de métodos de ensino; ela envolve uma análise mais profunda das necessidades e das dificuldades dos alunos, permitindo que os professores ofereçam abordagens pedagógicas que os desafiem de maneira adequada e, ao mesmo tempo, os apoiem no desenvolvimento de suas competências. Entretanto, a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e se adaptem aos estilos de aprendizagem não é uma tarefa simples. Ela exige uma compreensão detalhada de diferentes modelos teóricos, como o modelo VARK, que categoriza os estilos em visuais, auditivos, leitura/escrita e cinestésicos, e o modelo de múltiplas inteligências de Gardner, que propõe a existência de várias formas de inteligência, cada uma ligada a diferentes capacidades de aprendizagem. Além disso, os estilos de aprendizagem não podem ser vistos como categorias rígidas e imutáveis; eles podem mudar de acordo com o contexto, o conteúdo e as experiências do aluno, o que torna o processo de ensino-aprendizagem dinâmico e contínuo. Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto dos transtornos de

aprendizagem na dinâmica educacional. Os transtornos, como dislexia, TDAH e discalculia, afetam a maneira como os alunos processam e retêm informações, exigindo adaptações ainda mais específicas no ensino. A identificação precoce desses transtornos e a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas são cruciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa. Este estudo visa explorar como a identificação e a adaptação aos diferentes estilos de aprendizagem podem impactar positivamente o processo educacional, oferecendo insights sobre as melhores práticas para personalizar o ensino e tornar a aprendizagem mais acessível e inclusiva. Além disso, serão discutidos os desafios e as oportunidades que surgem ao integrar essas abordagens no ambiente escolar, com ênfase na promoção da equidade educacional e no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

Identificação de Estilos de Aprendizagem Diversos

A identificação de estilos de aprendizagem diversos tem sido um campo central de estudo no contexto educacional, com o intuito de compreender como os alunos processam e retêm informações de maneira distinta. Os estilos de aprendizagem são conceitos que se referem às abordagens preferenciais que os indivíduos adotam para aprender, influenciadas por fatores cognitivos, emocionais e sociais (COHEN, 2018). Nesse sentido, uma das teorias mais amplamente discutidas é a de que os alunos possuem estilos de aprendizagem específicos, o que sugere que a adaptação do ensino a esses estilos pode potencializar o processo educacional, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e eficaz. A teoria de estilos de aprendizagem é baseada na premissa de que cada indivíduo possui uma forma distinta de absorver o conhecimento, que pode ser visual, auditiva, cinestésica ou uma combinação de diferentes dimensões (HONEY; MUMFORD, 1986). A importância da identificação desses estilos está relacionada à personalização do ensino, visando a melhoria da interação entre o aluno e o conteúdo, o que, conseqüentemente, pode resultar em um aprendizado mais eficiente e duradouro (FLEMING, 2001). Em diversos estudos, os pesquisadores destacam a relevância da identificação dos estilos de aprendizagem, pois ela permite aos educadores adaptarem suas

práticas pedagógicas, visando atender à diversidade dos alunos (DUNLOP, 2019). Um dos modelos mais conhecidos é o de VARK, proposto por Fleming e Mills (1992), que categoriza os estilos de aprendizagem em quatro tipos: visual, auditivo, leitura/escrita e cinestésico. Cada categoria reflete as preferências sensoriais dos estudantes, e compreender essas preferências é fundamental para o sucesso acadêmico, pois facilita a escolha de estratégias de ensino mais apropriadas para cada grupo de alunos. Além disso, a flexibilidade no uso dessas estratégias pode ajudar a promover a inclusão, favorecendo a participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem (COLLINS; HIGGINS, 2017). A adoção de um enfoque diversificado, que respeite as peculiaridades dos estilos de aprendizagem, também favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, já que estimula os alunos a interagirem de forma mais eficaz com o conteúdo e a desenvolverem competências de maneira mais personalizada. Outro aspecto importante na identificação de estilos de aprendizagem diversos é a utilização de instrumentos de avaliação, como questionários e testes, que permitem mapear as preferências individuais dos estudantes. Ferramentas como o VARK e o Learning Styles Inventory são amplamente utilizadas em pesquisas para entender as características de aprendizagem dos alunos e identificar padrões que possam influenciar as estratégias pedagógicas (CAVALCANTI, 2015). Esses instrumentos são fundamentais para proporcionar uma visão mais precisa e detalhada sobre como cada aluno se envolve com o conteúdo, permitindo aos educadores implementarem intervenções direcionadas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante destacar que a identificação do estilo de aprendizagem não deve ser vista como uma solução única ou definitiva, pois as preferências de aprendizagem podem mudar ao longo do tempo e de acordo com o contexto (ANDERSON, 2016). Ademais, a pesquisa sobre os estilos de aprendizagem também revela que fatores socioemocionais, como a motivação e a autoestima, desempenham um papel crucial no desenvolvimento das preferências de aprendizagem. O ambiente social e emocional no qual os alunos estão inseridos pode influenciar diretamente suas escolhas de estilo de aprendizagem, tornando a abordagem pedagógica ainda mais complexa (PINTRICH; DE GROOT, 1990). A interação entre as características cognitivas, emocionais e sociais deve ser considerada ao analisar os estilos de aprendizagem, pois isso proporciona uma visão mais

holística do processo educacional. Em contextos educacionais diversos, como salas de aula inclusivas, o reconhecimento e a adaptação aos diferentes estilos de aprendizagem são essenciais para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de sucesso, independentemente de suas necessidades ou deficiências (FREIRE, 2017). Portanto, a educação deve ser vista como um processo dinâmico, no qual a flexibilidade e a personalização são elementos-chave para atender a essa diversidade de estilos de aprendizagem. É importante, no entanto, que as escolas e os educadores não se limitem a uma visão rígida sobre os estilos de aprendizagem. A literatura sugere que a abordagem do ensino deve ser adaptativa, considerando não apenas os estilos predominantes, mas também as circunstâncias e os objetivos de aprendizagem em determinado contexto (HAYES, 2012). Ao invés de se ater estritamente a um modelo ou teoria específica, os educadores devem ser capazes de integrar diferentes abordagens pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem que seja dinâmico e responsivo às necessidades dos alunos (JAMES; GIBBONS, 2005). Isso significa que a personalização do ensino não deve se basear apenas na identificação de estilos, mas também na análise contínua do progresso dos alunos e nas mudanças que ocorrem durante o processo de aprendizagem.

A identificação de estilos de aprendizagem diversos é, portanto, um aspecto fundamental no processo educacional contemporâneo. O reconhecimento da diversidade de estilos oferece aos educadores a possibilidade de criar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, capazes de atender às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos. No entanto, a implementação desse conhecimento exige uma abordagem cuidadosa e flexível, capaz de integrar diferentes teorias e práticas pedagógicas para promover um ambiente de aprendizagem otimizado, inclusivo e equitativo. Dessa forma, os educadores podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, assegurando um aprendizado mais completo e significativo (RICHARDSON, 2020).

Adaptação dos Métodos de Ensino aos Estilos de Aprendizagem

A adaptação dos métodos de ensino aos estilos de aprendizagem tem se tornado um tema central nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente à medida que se busca tornar o processo de ensino mais eficaz e inclusivo. Diversas teorias educacionais sugerem que os alunos possuem formas distintas de aprender, e que uma abordagem pedagógica que reconheça essa diversidade pode melhorar significativamente os resultados de aprendizagem. Segundo Felder e Silverman (1988), o reconhecimento das diferentes preferências cognitivas dos estudantes permite a adaptação das estratégias de ensino, o que não só aumenta o engajamento dos alunos, mas também facilita a retenção do conteúdo de forma mais profunda. Para esses autores, as preferências de aprendizagem podem variar de forma significativa entre os alunos, o que exige que os educadores adotem uma abordagem flexível e diversificada para atender a essas diferentes necessidades. Nesse sentido, a adaptação dos métodos de ensino, levando em consideração os estilos de aprendizagem, representa uma tentativa de personalizar a educação, o que pode resultar em um aprendizado mais significativo, motivador e eficaz. A teoria de estilos de aprendizagem, amplamente discutida por autores como Fleming (2001), sugere que as diferenças individuais nos processos de aprendizagem podem ser categorizadas em modalidades distintas, como visual, auditiva e cinestésica. O modelo VARK (Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic) de Fleming é um exemplo clássico dessa abordagem, que divide os estilos de aprendizagem de acordo com os canais sensoriais preferidos pelos alunos para absorver informações. Para os estudantes visuais, por exemplo, é importante o uso de gráficos, diagramas e apresentações visuais, enquanto para os alunos auditivos, a discussão em grupo e os áudios podem ser mais eficazes. Já os estudantes cinestésicos se beneficiam de atividades práticas que envolvem movimento e manipulação de objetos, o que lhes permite aprender de forma mais eficaz através da experiência direta. A adaptação dos métodos de ensino, conforme proposto por Fleming (2001), implica a utilização de diferentes técnicas e ferramentas pedagógicas que favoreçam a variedade de estilos de aprendizagem presentes em uma turma. Dessa forma, a aplicação do modelo VARK no contexto educacional visa maximizar o potencial de cada aluno, ajustando o ensino à forma como ele prefere processar e reter as informações. Além disso, a adaptação dos métodos de ensino aos estilos de aprendizagem

não se limita à implementação de técnicas específicas para cada estilo. É necessário considerar a flexibilidade do processo de ensino, que envolve a utilização de diferentes estratégias de acordo com o conteúdo, a dinâmica da sala de aula e as necessidades dos alunos. De acordo com Dunn e Dunn (1993), a personalização do ensino, levando em conta os estilos de aprendizagem, deve ser uma prática constante e não algo pontual. Os autores argumentam que, ao adaptar o ensino às preferências individuais, o educador pode promover um ambiente mais inclusivo e acessível, favorecendo o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes. A ideia é que, ao reconhecer e respeitar as diferentes formas de aprendizagem, o professor se torna capaz de oferecer uma experiência educativa mais rica e adaptativa, que estimula a participação ativa de todos os alunos e evita que qualquer estudante se sinta marginalizado ou sobrecarregado pela forma tradicional de ensino. A adaptação dos métodos de ensino aos estilos de aprendizagem também implica o uso de tecnologias educacionais que possam facilitar esse processo. A tecnologia tem o potencial de ampliar as possibilidades de personalização do ensino, oferecendo recursos multimodais que atendem aos diferentes estilos dos alunos. Para isso, é fundamental que os educadores sejam capacitados para integrar essas ferramentas de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Segundo Bates (2015), a utilização de tecnologias digitais permite que os professores possam diversificar suas abordagens pedagógicas, incluindo vídeos, podcasts, jogos educativos e plataformas interativas, que atendem a diferentes preferências de aprendizagem. A incorporação dessas tecnologias no cotidiano escolar pode tornar o ensino mais dinâmico e acessível, além de permitir que os alunos acessem o conteúdo de formas variadas, de acordo com suas preferências. Dessa forma, a adaptação dos métodos de ensino aos estilos de aprendizagem também deve envolver a atualização constante dos professores, garantindo que estes estejam aptos a usar as ferramentas tecnológicas de maneira eficaz.

A literatura também destaca que a adaptação dos métodos de ensino deve ser realizada de maneira equilibrada, evitando uma abordagem excessivamente rígida ou reducionista em relação aos estilos de aprendizagem. Embora a identificação dos estilos seja importante para personalizar o ensino, a prática pedagógica deve ser flexível o suficiente para permitir que os alunos se

envolvam com diferentes tipos de estratégias de aprendizagem. De acordo com Pashler et al. (2009), as evidências sobre a eficácia da adaptação rigorosa dos métodos de ensino aos estilos de aprendizagem ainda são limitadas, e é importante que os educadores usem uma combinação de estratégias, levando em conta tanto as preferências dos alunos quanto as exigências do conteúdo. A adaptação dos métodos de ensino, portanto, não deve se restringir a uma aplicação mecânica de modelos de estilos de aprendizagem, mas deve ser uma prática reflexiva que considere a complexidade do processo educacional, as características dos alunos e as especificidades do contexto de aprendizagem. A implementação de métodos de ensino adaptados aos estilos de aprendizagem, portanto, exige um olhar atento e cuidadoso por parte dos educadores, que devem ser capazes de combinar teorias pedagógicas, conhecimento sobre os alunos e as ferramentas adequadas para criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo. Como argumenta Gardner (1993), a educação deve ser vista como um processo dinâmico e multifacetado, que respeite as diversas formas de aprender e estimule a criatividade e a autonomia dos alunos. Ao adotar uma abordagem que valorize a individualidade dos estilos de aprendizagem, os educadores podem proporcionar aos alunos uma experiência educativa mais rica e personalizada, que favorece o seu desenvolvimento integral. A adaptação dos métodos de ensino aos estilos de aprendizagem, portanto, é uma estratégia que, quando bem implementada, pode resultar em um ambiente educacional mais eficaz, inclusivo e estimulante, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes de maneira mais equitativa e respeitosa.

Impacto Positivo da Personalização do Ensino

A personalização do ensino tem ganhado crescente destaque nas práticas educacionais contemporâneas, sobretudo pelo seu impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Essa abordagem é baseada na premissa de que cada estudante possui características, ritmos e necessidades de aprendizagem distintas, e que, ao adaptar os métodos pedagógicos a essas especificidades, é possível promover uma experiência educacional mais eficaz e significativa. De acordo com Tomlinson (2001), a personalização no ensino envolve o ajuste dos conteúdos, das estratégias de ensino, da avaliação e do ambiente de

aprendizagem, com o objetivo de atender de maneira mais precisa as diversas formas de aprender. A personalização permite que o educador forneça um ensino mais direcionado, reconhecendo as particularidades dos alunos, o que pode resultar em uma aprendizagem mais profunda, autônoma e significativa, além de favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Vários estudos demonstram que a personalização do ensino é capaz de aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, uma vez que eles percebem que o processo de aprendizagem está mais alinhado com suas necessidades e interesses individuais. Segundo Hattie (2009), a personalização contribui para o aumento da eficácia do ensino, já que proporciona ao aluno um aprendizado que respeita seu ritmo e seu estilo. Quando os estudantes sentem que o conteúdo é relevante para sua vida, suas motivações são ampliadas e seu envolvimento com as atividades educacionais se intensifica. Além disso, ao serem desafiados de acordo com suas capacidades e interesses, os alunos experimentam uma sensação de competência que, segundo Deci e Ryan (2000), é fundamental para a promoção da motivação intrínseca. Esse aumento no engajamento pode levar a um desempenho acadêmico superior, uma vez que os alunos se tornam mais ativos em seu processo de aprendizagem, buscando soluções para problemas e aprofundando seu conhecimento de forma autônoma. O impacto positivo da personalização do ensino também se reflete na promoção da equidade dentro das escolas. Quando as estratégias pedagógicas são adaptadas às necessidades individuais dos alunos, as chances de sucesso aumentam para todos, independentemente de suas origens sociais, culturais ou econômicas. Como apontam autores como Darling-Hammond (2008), a personalização pode ajudar a superar barreiras de aprendizagem, permitindo que os estudantes de diferentes contextos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Isso é especialmente importante em ambientes diversos, onde os alunos podem apresentar diferentes níveis de preparo acadêmico, habilidades cognitivas e necessidades educacionais. Ao fornecer um ensino mais centrado no aluno, que leva em consideração as suas dificuldades e potencialidades, a personalização contribui para a redução das disparidades educacionais, promovendo um ensino mais justo e inclusivo. Outro aspecto relevante da personalização do ensino é a ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Como destaca

Goleman (1995), as habilidades emocionais e sociais desempenham um papel fundamental no sucesso acadêmico e na vida pessoal dos estudantes. A personalização do ensino, ao reconhecer as diferenças individuais e respeitar os ritmos de aprendizagem, pode contribuir para a construção da autoestima e da confiança dos alunos, aspectos essenciais para o seu desenvolvimento emocional. O processo de adaptação pedagógica permite que os estudantes se sintam mais seguros em suas capacidades, uma vez que são desafiados de maneira adequada às suas competências e recebem o apoio necessário para avançar. Além disso, ao oferecer oportunidades para que os alunos explorem seus próprios interesses e se envolvam ativamente na construção do conhecimento, a personalização fomenta a autonomia, a resiliência e o pensamento crítico, habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico e para a formação de cidadãos conscientes e proativos. A utilização de tecnologias educacionais também potencializa o impacto positivo da personalização do ensino. Ferramentas digitais oferecem a flexibilidade necessária para que o ensino seja moldado de acordo com as necessidades específicas dos alunos, possibilitando que cada estudante tenha acesso a materiais e atividades adaptadas ao seu nível de conhecimento e ao seu estilo de aprendizagem. Segundo Bates (2015), a tecnologia permite a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e dinâmicos, que favorecem a personalização, por meio de plataformas que oferecem conteúdos ajustados ao progresso individual dos estudantes. A análise de dados educacionais também tem permitido aos professores identificarem as áreas em que os alunos mais necessitam de apoio, possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes. Dessa forma, a tecnologia não só complementa, mas também intensifica as práticas de personalização, criando condições para um ensino mais ágil, preciso e centrado no aluno.

Além disso, a personalização do ensino tem se mostrado eficaz na promoção da aprendizagem contínua e da adaptação ao longo do tempo. De acordo com Anderson (2016), a personalização permite que os alunos aprendam de forma contínua, com base em suas próprias necessidades e avanços. Essa abordagem favorece o aprendizado autodirigido, no qual os estudantes têm a liberdade de avançar conforme seu ritmo, revisar conteúdos de maneira estratégica e aprofundar-se nos temas de seu interesse. O desenvolvimento

dessa autonomia é fundamental para a formação de aprendizes ao longo da vida, que são capazes de se adaptar a diferentes contextos e desafios. Nesse sentido, a personalização do ensino contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais flexível, no qual os alunos podem assumir o controle de seu próprio processo de aprendizagem, aumentando sua motivação e capacidade de aprendizado contínuo.

Em síntese, o impacto positivo da personalização do ensino é multifacetado, abrangendo desde a melhoria do desempenho acadêmico até o fortalecimento das competências socioemocionais dos alunos. Ao adaptar os métodos pedagógicos às necessidades e características individuais dos estudantes, a personalização contribui para um aprendizado mais significativo, inclusivo e motivador. Essa abordagem oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver seu potencial de maneira plena, respeitando seus ritmos e interesses, e criando um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo. Além disso, a utilização de tecnologias educacionais e a promoção da autonomia dos alunos reforçam a importância da personalização para a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI. Dessa forma, a personalização do ensino não é apenas uma tendência pedagógica, mas uma prática essencial para a construção de uma educação mais eficaz e transformadora.

Considerações finais

As considerações finais sobre os temas abordados neste estudo destacam a importância da adaptação dos métodos de ensino aos estilos de aprendizagem, e como a personalização do ensino pode impactar positivamente o desempenho dos alunos. Ao longo do trabalho, foi possível perceber que a personalização, ao considerar as diferenças individuais e os diferentes estilos de aprendizagem, tem o potencial de otimizar o processo educacional, oferecendo uma experiência mais significativa, inclusiva e motivadora. A adaptação das práticas pedagógicas, levando em conta as preferências sensoriais, emocionais e cognitivas dos estudantes, permite que os educadores atendam de maneira mais eficiente às necessidades diversas da sala de aula.

Neste contexto, a identificação dos estilos de aprendizagem emerge como um passo fundamental para que os professores possam ajustar suas abordagens pedagógicas de maneira eficaz. O uso de modelos como o VARK e outras ferramentas de avaliação, como questionários e testes, oferece um mapeamento detalhado das preferências dos alunos, permitindo que os professores adaptem seus métodos e criem ambientes de aprendizagem mais dinâmicos. A implementação dessa adaptação, no entanto, deve ser realizada com flexibilidade e consciência de que as preferências de aprendizagem podem mudar ao longo do tempo, e que o contexto social e emocional dos estudantes também desempenha um papel crucial nesse processo. A pesquisa também destacou que, embora a personalização do ensino seja uma prática importante, ela deve ser realizada de maneira equilibrada, sem cair na armadilha de uma aplicação rígida dos modelos de estilos de aprendizagem. A literatura revisada sugere que os educadores devem adotar uma abordagem mais holística e flexível, que combine diferentes métodos pedagógicos e estratégias, ajustando-se constantemente às necessidades dos alunos e aos desafios impostos pelo conteúdo e pelas condições da sala de aula. Essa abordagem dinâmica e personalizada contribui para o engajamento dos alunos, tornando-os mais ativos em seu processo de aprendizagem e mais motivados a buscar o conhecimento de forma autônoma.

Além disso, a personalização do ensino se apresenta como uma solução eficaz para promover a equidade nas escolas, uma vez que ela garante que todos os alunos, independentemente de suas origens ou deficiências, tenham as mesmas oportunidades de sucesso. Ao adaptar o ensino às necessidades específicas de cada estudante, os educadores podem ajudar a reduzir as disparidades educacionais e a criar um ambiente inclusivo, no qual cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seus objetivos de aprendizagem. A utilização das tecnologias educacionais também se mostrou um fator essencial para potencializar o impacto positivo da personalização. Ferramentas digitais e recursos multimodais oferecem uma variedade de maneiras pelas quais os alunos podem interagir com o conteúdo, respeitando suas preferências individuais e proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e acessível. A integração dessas ferramentas nas práticas pedagógicas dos professores não só facilita a personalização, mas também torna o ensino mais

dinâmico, interativo e capaz de atender às diversas necessidades da sala de aula.

Em última instância, a personalização do ensino não deve ser vista apenas como uma tendência, mas como uma estratégia essencial para promover uma educação mais eficaz, inclusiva e equitativa. Ela não só contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para o fortalecimento de suas competências socioemocionais, preparando-os para os desafios da vida acadêmica e profissional. Ao adotar métodos pedagógicos mais personalizados, os educadores podem não só melhorar os resultados acadêmicos, mas também contribuir para a formação de indivíduos mais autônomos, criativos e resilientes, capazes de se adaptar a diferentes contextos e de continuar aprendendo ao longo da vida.

Referências

- ANDERSON, C. (2016). Learning and motivation in the classroom. London: Routledge.
- BAATES, T. (2015). Teaching in a digital age. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd.
- DARLING-HAMMOND, L. (2008). The right to learn: A blueprint for creating schools that work. San Francisco: Jossey-Bass.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- FLEMING, N. D. (2001). Teaching and learning styles: VARK strategies. Christchurch: Nelson Fleming.
- GARDNER, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- HATTIE, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

PASHLER, H.; McDANIEL, M.; ROHRER, D.; BOUWMEESTER, S. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119.

TOMLINSON, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2. ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM

CIBELE QUINTANA MELLO

RESUMO

A necessidade da pesquisa implica em enfatizar a importância do trabalho dos educadores de Arte na Educação Infantil. Há uma preocupação em relação como a Arte vem sendo concebida e ensinada nas escolas. Muitos professores utilizam somente como passatempo e divertimento, sem a consciência ou a percepção da importância dos benefícios proporcionados pelas Artes Visuais.

Palavras-chave: Educação Infantil, Construção, Artes Visuais

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período marcante na vida da criança, pois é quando elas vivem suas primeiras experiências na escola. Sendo assim, são muito importantes os primeiros conhecimentos que os alunos adquirem, e a Arte deve ser tratada de forma a estar presente no cotidiano de todas as pessoas.

É fato reconhecido que o Ensino de Artes apresenta grande influência no desenvolvimento das crianças, pois por meio da Arte elas expressam sentimentos, sensações e emoções que vivenciam em suas vidas.

Estes professores, não exploram devidamente o ensino da arte como instrumento incentivador da sensibilidade por meio do qual ocorre a expressão das emoções e sensações.

DESENVOLVIMENTO

Conforme o dicionário Aurélio (2002, p. 433) o significado da palavra

lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos. A atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo.

Vivemos numa sociedade capitalista, estruturada no “ter” e não no “ser”, o que provoca consequências como o individualismo e o consumismo exacerbado. As crianças possuem recursos tecnológicos cada vez mais avançados, mas que as afastam umas das outras. Vídeo games, computadores, celulares as fazem interagir com o outro apenas virtualmente. A escola torna-se então um lugar chave para que elas estabeleçam contatos sociais e mesmo físicos. Assim as brincadeiras devem estar presentes no âmbito escolar, pois não mais as crianças podem brincar na rua ou na casa dos vizinhos.

Infelizmente percebemos que com o passar do tempo os indivíduos deixam de brincar para assumir uma postura séria, muitas vezes introspectiva, como se as brincadeiras fizessem parte de um passado distante. Entretanto sabemos que uma atividade lúdica pode aliviar a tensão em momentos de stress e seriedade. Assim o lúdico não deveria estar presente apenas na educação infantil, mas em todo o processo de ensinagem.

De acordo com Roloff (2010, p.2):

[...] o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

Toda atividade escolar deveria ser tão prazerosa como as brincadeiras, assim a aprendizagem teria mais qualidade e importância para o aluno. Mas o que presenciamos em nossas escolas, está bastante longe do ideal.

A ludicidade e o brincar são certamente, elementos considerados vitais no planejamento das atividades para educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância repensar como, por vezes, são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis. A

brincadeira não é somente uma atividade pedagógica em conjunto com outras atividades pedagógicas da escola. Ela ocorre como começo, meio e fim, ou seja, brincando surgem condições para a criança adquirir o conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar ter prazer e alegria para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de fazer e de trabalho, fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento completo. Coisa esquecida por grande parte dos adultos envolvidos no seu cotidiano, preocupados em sobreviver e que através da escola procuram fazer com que as crianças também as esqueçam.

Atualmente o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, haja vista sua importância para o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento. Mas revisando a literatura, pudemos descobrir que há anos, estudiosos como: Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon abordaram em seus trabalhos a importância da criança participar ativamente do seu processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

1- FROEBEL

Froebel foi o primeiro a reconhecer a importância do lúdico. É conhecido como o criador do jardim da infância. Assim sua proposta de aprendizagem calcava-se no lúdico valorizando a educação através de jogos e brincadeiras. Segundo Kishimoto (2002) *apud* Santos (2010, p. 20):

[...] Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo de trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância.

De acordo com Modesto e Rubio (2014; p. 8):

Froebel deu muita importância à criança, destacando suas atividades estimuladas e dirigidas, valorizando a liberdade de expressão e o interesse das crianças, percebidos por meio de brincadeiras livres e espontâneas.
Froebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema

educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo. Froebel pregava uma pedagogia da ação. Ele dizia que a criança para se desenvolver não devia apenas olhar e escutar, mas agir e produzir.

Froebel foi influenciado pela valorização do jogo durante o Romantismo, como beneficiário do intelecto, da moral e do desenvolvimento físico, presente na Alemanha. Por isso, o jogo infantil é utilizado como eixo da pedagogia do jardim da infância. Assim:

A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1 *dons*, materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., que permitem a realização de atividades denominadas *ocupações*, sob a orientação da jardineira, e 2 *brinquedos e jogos*, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre os objetos e situações do seu cotidiano. Os *brinquedos* são atividades imitativas livres, e os *jogos*, atividades imitativas livres, e os *jogos*, atividades livres com o emprego dos dons. (KISHIMOTO; 2002; p. 64).

A fase mais importante para Froebel é a infância e apesar de embasar sua teoria em pressupostos metafísicos e românticos, aponta que existe uma íntima relação entre o espiritual, o físico e o intelectual e que cada um destes três elementos afetam os demais e é por eles também afetado. Em seus estudos, valorizou a fantasia e o simbolismo, reconhecendo-lhes a importância para os pequenos. Assim, ao brincar, a criança tenta compreender seu mundo através das representações de situações reproduzidas do seu cotidiano. Ela imita nas brincadeiras, reproduzindo situações vividas, utilizando brinquedos e dons.

Por utilizar-se de um complexo sistema de relações entre Deus, o homem e a natureza, a teoria de Froebel apresenta difícil sustentação. Todo seu trabalho sustenta-se numa “filosofia metafísica e não na descrição de processos psicológicos infantis” (KISHIMOTO; 2002; p. 75), porém, suas práticas pedagógicas intuitivas, frutos de observações, não o distanciam dos atuais pesquisadores.

Outro teórico que estudou sobre o brincar como ferramenta pedagógica foi Vygotsky.

2- VYGOTSKY

Segundo Vygotsky (1991) *apud* Leal (2011, p.26):

O brinquedo cria uma 'Zona de Desenvolvimento Proximal', ou seja, quando a criança brinca, além de suas ações normais, ela parece ter uma idade superior ao que realmente possui; nesse aspecto, a atividade de brinquedo causa na criança uma situação de desenvolvimento, pois fornece todos os subsídios para mudanças das suas necessidades e de sua consciência, quando, por exemplo, a criança é motivada quando lhe é possível utilizar a imaginação, quando interpreta a realidade a transpondo nas brincadeiras, e suas relações interpessoais são outros aspectos desenvolvidos nesse tipo de atividade. Podemos considerar o brincar como um processo de desencadeamento do desenvolvimento infantil.

As concepções teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento estruturam-

se sobre o sujeito que aprende (cognoscente), e o objeto a ser conhecido (cognoscível). Assim segundo a abordagem teórica histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky preconiza-se que os processos de desenvolvimento não coincidem com processos de aprendizado formal, o primeiro segue o segundo, criando zonas de desenvolvimento imanente (anteriormente denominado de zona de desenvolvimento proximal).

Para Vygotsky, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente. A ação do professor é o de gerar novas formas de desenvolvimento do educando, levando em consideração o meio cultural e histórico onde ele está inserido. As práticas pedagógicas orientam-se para o todo e não apenas para o indivíduo. São nas interações, na coletividade, na colaboração que a aprendizagem acontece. Valorizam-se as competências, a superação das limitações e o processo criativo.

O teórico acreditava que o desenvolvimento segue a aprendizagem. Assim, quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento. Entretanto, há de se observar o contexto histórico e social da criança. Definia o brincar como uma situação imaginária criada pela criança e que, a imaginação em ação ou brinquedo, era "a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento" (KISHIMOTO; 2001; p. 51).

Infelizmente, para adolescentes e adultos, a imaginação segundo Vygotsky é o brinquedo sem ação, já que com o tempo, deixamos de usufruir desse elemento.

Para ele, imaginar, representar, fantasiar, criar, expressar são atividades inerentes ao homem e uma necessidade para novas aprendizagens. Porém, a imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida, ou seja, a base da criação é a realidade.

Assim, Vygotsky acreditava que o jogo crucial auxilia o desenvolvimento cognitivo, “pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos e ações” (FRIEDMANN; 1996 p. 36).

Vygotsky contribuiu muito para a explicação da origem social e cultural dos jogos. Segundo ele, os temas dos jogos infantis variam de acordo com o momento histórico, a localização geográfica, a classe social, a cultura. Os temas variam se a atividade concreta das pessoas e suas relações com a vida se modificam.

Aos educadores, principalmente das creches e pré-escolas, fica a necessidade de reflexão sobre o jogo infantil, enquanto atividade criadora, na teoria sócio histórica de Vygotsky, já que nós, profissionais da educação, temos certa dificuldade em lidar com o lúdico e o criativo.

3- PIAGET

Santos (2010, p. 23) assim escreve sobre o pensamento piagetiano:

Ao lança-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito. Entretanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas. São elas: brincadeira prática; brincadeira simbólica e os jogos com regras. Estas etapas são paralelas às delimitadas por ele para o desenvolvimento intelectual infantil (pensamento sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto).

A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das

crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto:

Jogo de exercício – Manifesta-se de zero a dois anos. Representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento. É através dele que a criança repete gestos, assimila ações, incorporando novos fazeres. O princípio é de exploração e repetição. O jogo consiste em manipulação de objetos em função dos desejos e hábitos motores das crianças. A função dos jogos de exercício psicomotor é a ação, o exercício das funções psicomotoras através de atividades lúdicas que envolvem prazer pelo funcionamento, pela exploração, pela experimentação, pela ação e pelo movimento.

Jogo simbólico – Compreende de dois aos sete anos aproximadamente. A ludicidade nesse estágio adquire o caráter simbólico. É a aplicação do que foi assimilado anteriormente. É a substituição do real por símbolos. Nesta fase o faz de conta ganha destaque. Os jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos. A função do jogo simbólico é transformar o real para satisfazer as necessidades do eu em função dos desejos.
[...]

Jogo de regras – Tem quando a criança começa a se interessar pelas regras. Permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia, é necessário observar regras, esperar sua vez de jogar e lidar com o imprevisto, lidar com perdas e ganhos, são importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse estágio o jogo provoca muitos conflitos internos, a necessidade de buscar saída, é desses conflitos que o pensamento sai enriquecido.

Para Piaget, o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior às suas necessidades, sem precisar muito acomodar realidades externas. A brincadeira possibilita uma acomodação do mundo exterior completamente livre, uma vez que ela não tem nenhum compromisso com a realidade que a cerca. Assim, através do brincar a criança manipula o mundo externo fazendo com que ele se encaixe nos seus esquemas atuais. Com as brincadeiras, a criança manipula o mundo externo para que este se encaixe nos seus esquemas de organização. As brincadeiras são, então, vitais para o desenvolvimento intelectual das crianças.

4- WALLON

Dentre muitos teóricos da aprendizagem infantil, destacamos também nesta pesquisa, Wallon, que acreditava que toda atividade da criança é lúdica quando exercida por ela mesma. Para ele o desenvolvimento era uma “construção progressiva onde as fases ocorrem uma após a outra, alternando afetiva e cognitivamente” (GUIMARÃES, 2008, p. 36). Acreditava que o adulto sem perceber leva a criança à imobilidade ao tolher sua ludicidade. Corroborando com essa ideia temos:

[...] a família e os educadores não permitem que a criança desenvolva todo o seu potencial, não deixando que as crianças realizem tarefas que elas são capazes, como comer sozinha, vestir-se, calçar, tomar seu banho, escovar os dentes. (SANTOS 2010, p. 26)

É possível perceber diante das ideias dos autores pesquisados a concordância sobre a importância do lúdico. Mas:

É pena que na escola fundamental e, às vezes, até na escola de educação infantil não demos tanto valor para os esquemas lúdicos das crianças. Rapidamente lhe impomos aquilo que constitui nossa principal ferramenta de conhecimento e domínio do mundo: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários, com seus poderes de generalidades e abstração (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005, p.20).

Wallon também propôs estágios de desenvolvimento. De acordo com:

Estágio Impulsivo-emocional (primeiro ano de vida): Nesta fase a emoção é o instrumento de interação da criança com o meio.

Estágio sensorio-motor e projetivo (1 a 3 anos): Nesta fase a criança consegue autonomia, passando a manipular objetos e explorar espaços. Há um predomínio das relações com o meio.

Estágio do personalismo (3 a 6): Fase em que a personalidade da criança se forma e ela toma consciência de si, acontece por meio das interações sociais.

Estágio categorial: Nesta fase a criança consolida a função simbólica e obtém avanços na inteligência e personalidade com relação à fase anterior, há interesse pelo mundo exterior fortalecendo as relações com o meio.

Estágio adolescência: Necessidade de nova definição da personalidade, desregulada devido à ação dos hormônios. Esta fase há uma retomada de questões morais, existências e pessoais. (GUIMARÃES, 2008, p. 36).

Infelizmente, muitos pais e professores não veem ainda, o brincar

com a seriedade e o respeito que este merece.

Resumidamente buscamos mostrar a evolução do sentido da infância e sua importância para alguns dos principais teóricos sobre aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se ao longo da pesquisa sobre a importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, que a educação através da Arte contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade. Desta forma, conforme se adquire interesse pela Arte os indivíduos se tornam mais críticos e reflexivos.

O Ensino de Artes Visuais tem como propósito proporcionar possibilidades na vida das crianças, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos. Assim sendo, as Artes Visuais na educação infantil é de muita relevância para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético.

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.

IABELBERG, 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.

EXPLORANDO A ARTE COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO: DESENVOLVENDO HABILIDADES LITERÁRIAS POR MEIO DA EXPRESSÃO ARTÍSTICAS

CHRISTIANE LUCIA BORGES DE ANDRADE

RESUMO:

Todas as funções da arte e as artes visuais fazem parte do registro histórico de todas as culturas e períodos históricos conhecidos pelos seres humanos. Este trabalho irá apresentar como a arte é uma das linguagens universais que todos os seres humanos entendem e usam para se comunicar. Usamos a arte para entender quem somos, nossos lugares no mundo e o significado de nossas vidas. Usamos arte para nos expressar e falar com os outros através do tempo e do lugar. Os seres humanos têm um impulso essencial para criar e entender imagens visuais. Esse impulso é um dos traços básicos que nos tornam humanos. O poder das artes visuais para enriquecer a experiência humana e a sociedade é reconhecido e celebrado em todo o mundo.

Palavras-Chave: Arte; Educação; Cognição; Escola.

INTRODUÇÃO

O tema que norteará esse artigo surgiu da necessidade em conhecer a fundo a importância da arte no processo de ensino aprendizagem, e em especial os instrumentos que regem a cognição, visto que muitos ainda veem a arte como mero meio de entreter os alunos sem fundamentação pedagógica.

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a importância e necessidade do ensino mais significativo e atraente mediante atividades que envolvam a arte/ instrumentos musicais, e música na educação.

O problema encontrado e que motivou esta pesquisa, é ter conhecimento de que em muitas escolas de educação as atividades lúdicas essenciais ao

mundo, como pintura, música, dramatização e teatro e manuseio de instrumentos musicais são deixados de lado e o que se sobressai é a questão da alfabetização antes do tempo.

A hipótese sobre o assunto que deu início a esta pesquisa é sabermos que a aprendizagem na educação ocorre melhor se o lúdico como a música e seus instrumentos, estiver presente nas atividades propostas. Sendo assim, será que as atividades que envolvam a música e suas vertentes na Educação são mesmo significativas nessa etapa da aprendizagem?

Portanto, o desenvolvimento do assunto será baseado nas experiências vividas na Educação e nas pesquisas realizadas. A metodologia que será empregada neste trabalho será a pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, tendo como fonte de pesquisa: livros, dissertações de mestrados, materiais impressos e eletrônicos, recorrendo a autores renomados no assunto. Após pesquisa, leitura, reflexão do que foi lido, será feita essa revisão bibliográfica e a dissertação do assunto em questão.

Dentre essa dissertação, ficará claro que um professor mediador deve promover o desenvolvimento, não o parar ou impedi-lo, para o qual propõe, mas não impõe demandas, não satura, ele deve ser firme, mas não agressivo, estará presente quando a criança dele precisar e vai embora quando a presença dele o inibe. Em consequência, as ações educativas nos primeiros anos de vida, devem ser destinadas a estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, da linguagem, comportamento físico, motor, social, moral e criativo das crianças, de tal forma que possa ser exitoso o espaço mais relevante na vida do ser humano para desenvolver suas potencialidades.

Desta forma, esse segmento da educação comprova na prática que aprender brincando é a melhor maneira de atingir os alunos e neste processo, jogos, brincadeiras e a arte devem estar presentes no cotidiano de forma muito intensa, porém devem ser propostos sempre de maneira planejada e internacionalizada pelo professor, assim é necessário que tudo se componha de objetivos e direcionamentos estratégicos e sistemáticos para que o ato de ensinar não se perca e assim possa concretizar a promoção do conhecimento.

Diante deste prisma, a arte tem um papel fundamental na educação, pois justamente seu lado lúdico permite que o conhecimento seja construído de uma forma agradável às crianças. Além da maravilha que a arte proporciona, ela contribui muito para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento: “Nietzsche disse que a primeira tarefa da educação infantil é ensinar a ver. É a primeira tarefa porque é através dos olhos que as crianças pela primeira vez tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente. Os olhos das crianças veem “a fim de” [...] “Seu olhar não tem nenhum objetivo prático. Elas veem porque é divertido ver” (ALVES, p.1, 1984)

O PODER DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A palavra criança, assim como as palavras criar ou mesmo a palavra criatividade tem todas, a mesma origem, que nos remete a criação, logo a criança precisa ter o espaço para criar. E nada melhor para possibilitar o processo de criação que a arte envolvida nas brincadeiras. Ela precisa ter o espaço para o ósseo e desta forma inventar e interagir com o outro. Ao propor para a criança que ela invente as novas regras de uma brincadeira, por exemplo, estamos dando a ela a possibilidade de criar.

Numa brincadeira de pintura, por exemplo, a regra comum é que a tela fique fixa numa mesa e que a criança use pincel para que realize a pintura. Ao oferecermos os materiais e dissermos que elas irão criar suas próprias regras, a criança poderá explorar aquele material tendo ou não uma intencionalidade, por exemplo, pode colocar a tela no chão, derrubar várias cores de tinta ao lado, pisar nas tintas e pintar a tela com os pés.

Nesta concepção, ao fazer esse tipo de atividade, o professor da educação está proporcionando à criança a oportunidade de criar, de ver outras possibilidades e desta forma está auxiliando o desenvolvimento das crianças. A expectativa que a criança tem de saber se conseguirá atingir o resultado do que ela própria propôs é muito saudável para seu desenvolvimento. Quando apenas só orientamos a criança ela passa a ser tão somente reprodutora e não criadora de seus conhecimentos, e deixa de ser criança na essência da palavra.

É importante também que o adulto dê Voz à criança, e mais importante ainda que ele ouça o que a criança tem a dizer. Observar e saber ouvir a criança é tão importante quanto dar a ela possibilidades de criar. Brincadeiras é uma forma saudável de aprender.

A criança deve ter todas as possibilidades de entregar- -se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959)

Percebemos que em relação ao que consta em pesquisas realizadas no país em que vivemos, nem sempre a teoria pode ser aplicada na prática, pois não se tem dado aos pequenos a devida importância, principalmente no que diz respeito ao direito de brincar. É preciso não esquecer que o brincar é uma necessidade básica é um direito de todos. Sendo uma experiência humana, rica e complexa (DUDC, 1959).

Devemos considerar a idade das crianças quando pensamos no processo do ensino da arte, pois sabemos que durante a fase da educação faz uma grande diferença no grau de maturidade das crianças, a diferenciação nesse quesito é intensa. Consequentemente é preciso considerar as diferentes possibilidades de trabalho que o professor pode utilizar em cada faixa etária.

Em torno dos três anos de idade, a criança já pode interpretar símbolos por representação usando a linguagem falada, por exemplo, usar uma situação imaginária como se fosse realidade reproduzindo papéis e imitando situações da vida real. Já pode observar uma gravura e associar a realidade.

É por volta dos cinco anos de idade que as crianças começam a experimentar sensações ao observar uma obra de arte. É a partir dessa idade que começam a apreciar uma fotografia ou uma pintura, percebendo a diferença entre realidade e ilusão.

Pouco a pouco, geralmente a partir dos seis anos de idade, a criança passa a ter a mesma capacidade de apreciação da arte e do conhecimento artístico.

Com as crianças menores, é muito importante a escolha do material adequado, nesse sentido é preferível que o professor tenha no seu espaço folhas grandes, folhas de revistas, jornais, papéis que elas possam usar as mãos que é o primeiro instrumento que crianças de dois e três anos têm. Com as mãos a criança vai amassar, rasgar, favorecendo assim a coordenação motora para que mais tarde possa trabalhar com tesoura, pincéis, lápis de cor, canetinhas, etc., tudo isso é pré-requisito no desenvolvimento motor, por exemplo, reforçando que adequações podem ser necessárias diante das condições físicas de cada criança.

Além disso, precisamos ter sempre disponíveis materiais com diferentes texturas como lixas, tecidos, espumas, gelatinosos, esponjas para as crianças manipularem, pois também auxiliam no desenvolvimento motor.

Aos quatro, cinco e seis anos, as crianças já estão com a coordenação motora fina mais desenvolvida e então podemos introduzir a tesoura, pincéis menores, lápis de cor, grafite entre outros materiais como papéis menores manipulável com as mãos.

n 12287/10 “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1988).

De acordo com a Declaração dos Direitos Universais da Criança, as brincadeiras fazem com que a criança interaja, aprenda a conviver com regras, tenha o hábito de criar, e esses elementos conquistados através do ato de brincar, é muito importante para a construção do desenvolvimento da criança e do ser humano no contexto geral. À medida que a criança compreende o funcionamento do mundo e como se dá esta construção de novos conhecimentos, busca mecanismos para se expressar em relação ao mesmo.

Segundo este documento, as emoções fazem parte da nossa jornada de vida, o detalhe é que na infância tudo é novo e ao explorar a arte como instrumento de aprendizagem torna mais prazeroso as aulas que antes pareciam ser algo maçante e cansativo. É também importante que o professor traga variadas obras para apreciação e interação não só de artistas renomados, como

também da produção das próprias crianças e apresentadas por elas mesmas, sendo fundamental que estas se desenvolvam com alegria e também divertindo-se a fim de que construam e descubram o mundo subjetivo, existente em cada uma.

ARTE E OS SEUS BENEFÍCIOS

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta da sonoridade instigante da poesia das criações musicais, das cores e formas dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1988).

Partindo desta perspectiva o professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas, aguçando a percepção incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, partindo da aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo oferecendo outras perspectivas de conhecimento conforme defende os PCNs (BRASIL, 2000-2001, p. 110).

A área da arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001).

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todo tempo e lugares. Neste sentido, podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte (BRASIL, 1988).

Com relação ao tema pluralidade cultural, por exemplo, o professor poderá investigar como integrá-lo na apreciação estética dos alunos, buscando maneiras de estudar as manifestações artísticas como exemplos de diversidade

cultural, o que se sustenta nas mudanças pontuais na LDB, conforme constata à mudança ocorrida e pontuada como Lei.

Segundo Analice Pillar (1996, p.4-5), podemos então concluir que é preciso reintegrar a confiança através de uma educação estética, ética e politicamente contextualizada, que incluem elementos artísticos a extra artístico da realidade, que se enriqueça com aportes de outros campos do conhecimento. Agindo assim, pode se ter a certeza de que se está adotando uma prática que é um pensamento em ação além de uma imprescindível experiência relacional e dialógica verbal e não verbal.

Segundo a Proposta Curricular, a história do ensino da Arte no Brasil iniciou-se no período correspondente ao estilo Barroco Jesuítico – 1549 a 1808, devido às condições próprias da Colônia este estilo de características europeias adaptou-se as peculiaridades locais. Tal fato originou um tipo de arte com características próprias: o Barroco brasileiro. No início, a inexistência de escolas de arte direcionou um processo de aprendizagem artístico vinculado às oficinas dos artesãos, as ruas e instituições religiosas. Foi um período bastante produtivo que contribuiu para a formação de uma arte nacional popular, na qual se destacava o processo informal, que não fazia distinção entre música erudita e música popular

Em 1808, a vinda da família real para o Brasil, decorrente de questões políticas instauradas na Europa, fez surgir na Colônia um novo panorama artístico- cultural. Este se caracterizou, sobretudo pela imposição dos padrões artísticos vinculados ao neoclassicismo. O estilo neoclássico, apropriado tardiamente da Europa, é incorporado ao Brasil pelo decreto de 1816, instituído por D. João VI. Coube a Missão Artística Francesa administrar a Academia Real de Arte e ofícios e, através desta, divulgar a proposta neoclássica.

Sendo assim a imposição do modo de produção acadêmico e elitista provocou um distanciamento entre a arte e o povo.

As artes plásticas ganharam um contorno neoclássico sendo destinada a elite brasileira. Ainda de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.194 a 195): em 1841, foi criado o conservatório de Música do Rio de Janeiro. A criação do conservatório originou a Escola da Música da Universidade

Federal, e em consequência disso, oficializou-se o ensino da música no Brasil. Já em 1890, visando ao desenvolvimento da racionalidade, introduziu-se o ensino do desenho geométrico, com vistas a atender aos interesses positivistas. A partir de 1920, foram introduzidas ideias e técnicas pedagógicas norte-americanas, a criança era vista como pessoa com características próprias, necessitando, assim, de investigações acerca de suas potencialidades orgânicas e funcionais antes de se definir objetivos e métodos pedagógicos (PC, 1998).

Na década de 30, o Brasil viveu o ideário da Escola Nova, influenciado por Lewes, Decroly e Claparede. A inclusão da arte na escola primária foi discutida de maneira acirrada não como disciplina a ser ensinada, mas apenas como forma de expressão. Entretanto, por questões políticas este movimento foi sendo diluído. É desse período a introdução do ensino da música na escola regular, que usava o método do canto orfeônico idealizado por Villa Lobos (PC, 1998).

Os anos 60 foram marcados pela livre expressão, porém omitindo a característica da originalidade pensada por Mário de Andrade. Este pensamento foi desvirtuado, pois a inteligência do professor como mediador do conteúdo era vista como negativa ao desenvolvimento da criatividade infantil. Ainda sob essa influência 1971, com Lei 5.692, o ensino da arte em todo o território nacional passa ser obrigatório. Porém, não havia uma escola superior que formasse o profissional para ministrar a disciplina. Os únicos professores de arte existentes eram aqueles formados pelas Escolinhas de Arte. Foram então, criados os cursos de licenciatura curta que, entre outros agravantes, tinham como característica a formação polivalente de professor, capacitando-o a ministrar aulas de artes plásticas, artes cênicas, desenho e música.

Neste mesmo período em decorrência ainda da lei 5692/71, as disciplinas desenho geométrico e educação musical foram retiradas do currículo. Embora a citada lei enfatizar o processo expressivo e criativo dos alunos, em si ela tornou - se mais tecnicista. Os programas eram inadequados e quase sempre enfatizavam o uso da técnica pela técnica, sequer percebendo a dimensão própria da arte (PC, 1998).

Em consequência desse período entre pedagogia novista e tecnicista, no final dos anos 70 surgiu o movimento de Arte– Educação, com o objetivo de repensar a função da arte na escola e na vida das pessoas. Os professores sentiam-se confusos com relação aos rumos do ensino da arte, percebendo a importância de juntar forças para discussões, estudos, pesquisas e novas ações. Estava surgindo uma consciência mais reflexiva / coletiva sobre o encaminhamento filosófico/ metodológico para o ensino da arte (PC, 1998).

Assim, na década de 80 as associações de professores de arte em vários estados brasileiros estruturam-se, criando a federação das Associações de Arte-Educadores do Brasil, FAEB, movimento que, paralelo as aberrações na legislação oficial, ativou acirradas discussões sobre o ensino da arte.

Para Barbosa (1991, p. 1) nesta mesma década, mais especialmente no ano de 1986, com a aprovação da reformulação do currículo comum, cria-se uma situação paradoxal, pois a área de comunicação e expressão deixa de ser básica, porém é exigida (PC, 1998).

Nos anos 90 novamente iniciaram-se os trâmites da nova LDB nas instâncias de competência para sua aprovação. A permanência ou não da obrigatoriedade da disciplina tornou-se, outra vez, polêmica nacional. Devido ao intenso movimento dos professores, de norte a sul do país, visando mostrar que arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, conquistou-se a inclusão, no corpo da Lei da obrigatoriedade da disciplina em todos os níveis de ensino, ou seja: com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art.26, parágrafo 2). Assim Segundo Pillar (1996), a estética é um dos temas clássicos da reflexão filosófica desde a época grega sendo que o sentido estético faz parte da produção artística, no decorrer do tempo ou pelo menos até onde o saber histórico permite chegar, no entanto é algo muito recente no que se refere à educação. Para isso houve contribuição fundamental da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n 9.394/96 (BRASIL, 1997) ao introduzir o ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica, infantil fundamental e média.

Para Pillar (1996, p.4-5), não é mais possível pensar somente numa educação para a cidadania, muito menos numa educação que assume apenas a função estética visual, pois a relação estética, as ações estéticas, a contextualização e leituras estéticas dependem da percepção estética e da consciência imaginária sobre o sentido desta imaginação. Através da imaginação criadora, leva-se a desconstruir para construir, selecionar, reelaborar a partir do conhecido e modificá-lo de acordo com a realidade, são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver a arte e são de suma importância para a construção do conhecimento estético da criança. A possibilidade de pensar, agir, interagir e intervir por meio de imagens garantem as condições estruturais e estruturadoras para se construir formas de aprendizagem, conhecimento, comunicação que sejam intrínsecas a via figurativa. Dessa forma as intervenções sociais e culturais demandam conhecimentos estéticos que permitem resolver problemáticas relativas à sensibilidade, criatividade, mas dentro de formas de consciência de ação e gestos que possam produzir as transformações que a humanidade como um todo requer.

O papel do professor como mediador estético depende de sua consciência sobre as questões fundamentais que nas artes se traduzem como elementos sensíveis. A forma, a plasticidade, as cores, as texturas, as combinações que resultam das interações têm uma significação que se exprime diretamente para o corpo, a sensibilidade, o universo imaginário, onde a palavra divide como a imagem admirável onde isto repercute de modo direto e indireto no plano de valores e das atitudes. Pouco adianta para o professor estar informado sobre esta ou aquela metodologia, dominar as informações técnicas e teóricas relativas ao mundo da arte, se ele não souber refletir esteticamente sobre o sentido desta produção. E mais, se ele não puder criar formas de relação com a arte que sejam intensamente mobilizadas. Isto requer uma cultura estética, um cultivo da própria sensibilidade e leituras que demandam não só informação sobre arte, mas exercício crítico e sensível do fazer artístico seja ele em nível de percepção e imaginação, ou seja, em nível de experiência prática.

sendo buscou-se novas concepções metodológicas para o processo do ensino aprendizagem de arte com uma nova perspectiva para os profissionais que atuam nesta área da educação (BRASIL, 1988).

Na proposta geral da Base Nacional Comum Curricular (2001, p. 19-20) a arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. Desta forma a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a 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. Sendo assim ao conhecer a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e a diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1988).

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente. A arte ensina que é possível transformar continuamente a existência que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento nos traz a ideia das vivências vistas e sentidas por nossas crianças dentro das diferentes culturas, e ao longo dos tempos, o que muitas vezes pode até nos auxiliarem no processo de desenvolvimento criativo alimentando o imaginário. Através da ludicidade nas atividades que envolvem as artes visuais, a brincadeira torna-se algo essencial na vida de qualquer criança, e fazê-lo através das brincadeiras artísticas é ainda mais prazeroso para a criança.

Além do prazer de brincar, esta ação contribui em muito para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula habilidades físicas e psíquicas das crianças auxiliando na sua maturidade. O professor de educação infantil que trabalha a construção democrática do conhecimento é capaz de transformar suas aulas em situações artísticas que promovem aprendizagens a fim de gerar na criança a necessidade de buscar novas experiências.

Assim quando a arte é experienciada na escola, torna-se canal de expressividade capaz de criar e ampliar novas possibilidades do estudante ser produtor de sua própria cultura, de sua história. A brincadeira não é um tempo perdido, nela a criança vai amadurecendo, compartilhando suas dúvidas, expressando suas emoções, falando de suas descobertas. Brincar na infância é fundamental a qualquer criança, é se preparar para o amanhã.

Quando brinca a criança é desafiada, e isso lhe dá base para vários quesitos no desenvolvimento, inclusive na formação de sua personalidade, pois o companheirismo, o ato de compartilhar e de tomar decisões são sempre requisitados nas brincadeiras. Aliar as brincadeiras com o fazer artístico, portanto, é uma receita ideal para que a educação infantil colabore enfaticamente no desenvolvimento infantil.

Precisamos ter a sensibilidade de apreciar com detalhes a interações das crianças, assim como, ter domínio do que foi planejado com conhecimento prévio dos recursos e estratégias pensadas. Desta maneira, devem ser desenvolvidas nas escolas de educação infantil, atividades que visem à sensibilização e ampliação dos conhecimentos da criança sobre a arte de uma maneira intuitiva, inclusive com sua participação criadora.

Diante da pesquisa realizada para a produção deste artigo, entendemos que as atividades ligadas à arte na educação, tem entre outras funções, a função muito importante de tornar a criança sensível e receptiva a arte propiciando uma sensação afetiva e criativa. Como se fosse uma pré-escola da arte. A arte expressa sentimentos e é capaz de ser transformada por diversos formatos (esculturas, danças, poesias, pinturas, etc.). Para tanto, com as crianças, a criação surge do imaginário e da ludicidade que as permitem expor sentido ao que pretendem representar em suas vivências.

REFERÊNCIAS

_____. nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

ABED, Anita Lilian Zuppo. O Desenvolvimento Das Habilidades Sócio emocionais Como Caminho Para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar de Alunos da Educação Básica. São Paulo abril de 2014. Disponível em: file:///C:/Users/TCC/Downloads/ap4_hab_socioemocionais_anita_abed.pdf.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BLATNER, A. Drama in Education as Mental Hygiene: A Child Psychiatrist's Perspective. Youth Theatre Journal. v. 9, pp. 92-96, 1995. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08929092.1995.10012469>. Acesso em 02 FEV. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 02 FEV. 2022.

CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. Revista Científica/FAP v. 3 (jan./dez. 2008). Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>. Acesso em 02 FEV. 2022.

COELHO, M. A. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. Questões Contemporâneas. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513>. Acesso em 02 FEV. 2022.

COSTA, A. S. Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade. nº 8. 2004. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2815>. Acesso em 02 FEV. 2022.

KUHLMANN Jr, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, M. R. BIANCHIN M. A. Educação física e aprendizagem: o prazer do aprendizado fora das quatro paredes, São Paulo, 2007.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução: Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SANDERS, Stephen W. - Ativo para a vida: programas de movimentos adequados ao desenvolvimento da criança - trad. Vinícius Figueira - Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

ADORAÇÃO SEM MÁSCARAS: UMA TRANSIÇÃO DA TEOLOGIA TRADICIONAL PARA A TEOLOGIA INCLUSIVA

ANDERSON AVELINO DA SILVA CUNHA

RESUMO

Ao analisar os últimos anos o que mais se ouve e se vê em diferentes meios de comunicação, primordialmente nas redes sociais, é o preconceito à orientação sexual, tais como: homofobia, lesbofobia e transfobia, mais fortemente no que tange à religião. É comum ouvir coisas como: “Deus abomina esta prática”, “a Bíblia condena tais atos” ou “os gays estão condenados ao inferno”. A Teologia Inclusiva surge como diferencial e recusa essas afirmações. Esta pesquisa tem como objetivo expor a transição de um bailarino homoafetivo da teologia tradicional para a teologia inclusiva.

Palavras-chave: Arte; Dança; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica no campo científico (livros), sobre teologia inclusiva; entrevistas, filmes, palestras, relatos e análises observatórias de homossexuais que sofreram tal transição e que hoje compreendem que “Deus não faz acepção de pessoas” (At. 10:34).

Alguns dados para esta pesquisa foram coletados em uma Igreja adepta da Teologia Inclusiva em São Paulo. onde existem *gays* que passaram por essa transição.

A importância desta pesquisa é deixar claro que homoafetivos não são excluídos por Deus e que existe um grupo que crê piamente nisso, assim também como a dança tem auxiliado na divulgação da teologia inclusiva.

A dança, nas igrejas que adotam a Teologia Inclusiva, tem contribuído para a difusão e propagação da aceitação de Cristo aos *gays* brasileiros, quando se adora ao Senhor com dança, sua sexualidade não importa, mas sim o desejo do seu coração ao realizar tal ato (a adoração vem de dentro para fora).

Iniciei minha trajetória cristã em uma igreja tradicional e, durante anos, lutei pela transformação e cura de minha homoafetividade, que até então acreditava ser errada; passei por um período bastante difícil e doloroso, sofrendo muita discriminação. Ao descobrir a Teologia Inclusiva, num primeiro momento não acreditava e muito menos concordava com ela, com isso nasceu o desejo de pesquisar a respeito dela e da dança, como fonte de propagação da fé e conquistadora de novos adeptos para o segmento evangélico/inclusivo, e como isso poderia ser feito, baseado na minha história de transição entre as duas teologias.

Diante disso, esta pesquisa foi dividida da seguinte forma: **Homoafetividade e a Bíblia**, que tem como foco mostrar a visão de ambas as teologias sobre a homossexualidade; **A Dança e a Adoração**, a dança sob o campo de visão de ambas as teologias; **Transições**, que contará a minha história de vida, como homossexual, cristão, evangélico e hoje adepto da teologia inclusiva; e, por fim, a **Composição Coreográfica**, que trata como eu transformei tudo em dança, através de signos, movimentos, expressão corporal, ou seja, dança.

A HOMOAFETIVIDADE E A BÍBLIA

Neste capítulo, a pesquisa tem como objetivo mostrar os principais pontos que as igrejas, tidas como tradicionais, usam para condenar a homossexualidade e, dessa forma, privar os *gays* de fazerem parte de suas comunidades, caso não estejam dispostos a passar por um processo de “cura” ou “libertação”. Pretende-se ainda, expor a opinião de teólogos e pastores que em contraponto defendem a teologia inclusiva baseados em estudos bíblicos que afirmam que Deus não faz acepção de pessoas, podendo assim qualquer pessoa, independentemente de gênero ou identidade sexual se sentir aceito por parte de Deus e professar a sua fé.

Os Versículos e livros bíblicos usados para falar a respeito da homossexualidade nas igrejas tradicionais de acordo com Gladstone (2012) são os seguintes: Gênesis 1: 27 e 18 - 19, Levítico 18: 22 e 20: 13, Romanos 1: 26-

27, I Coríntios 6: 9-10, e I Timóteo 1: 10.

A Bíblia Sagrada, em toda a sua história, não foi utilizada apenas para condenar e expurgar os homoafetivos, mas também os negros e seus filhos na época da escravidão. Segundo Gladstone (2012) versículos bíblicos como I Pedro 2: 18 e I Timóteo 6: 1 eram utilizados para justificar a escravatura.

Servos, sede submissos, com todo o temor ao vosso senhor, não somente se for bom e cordato, mas também ao perverso;

Todos os servos que estão debaixo de jugo considerem dignos de toda honra o próprio senhor. Para que o nome de Deus e a doutrina não sejam blasfemados. (ALMEIDA, 2011: 1692)

Já atualmente não existe mais escravidão, pelo menos não como antes.

O que houve? A bíblia mudou?

Para melhor compreensão os capítulos e versículos expostos acima serão divididos em diferentes subtítulos.

1.1 Gênesis 1: 27

Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. . (ALMEIDA, 2011: 2)

Esse ponto fala sobre a criação do ser humano, homem e mulher, o que faz com que muitos pastores afirmem que Deus criou apenas a orientação sexual hétero. Na verdade, segundo Gladstone (2012), isso está relacionado com a identidade de gênero da pessoa e não com a orientação sexual que é a que vai determinar se ela é hétero ou homossexual.

1.2 Gênesis 18 – 19

Gênesis 18

...16 E levantaram-se aqueles homens dali, e olharam para o lado de Sodoma; e Abraão ia com eles, acompanhando-os.

17 E disse o Senhor: Ocultarei eu a Abraão o que faço,

18 Visto que Abraão certamente virá a ser uma grande e poderosa nação, e nele serão benditas todas as nações da terra?

19 Porque eu o tenho conhecido, e sei que ele há de ordenar a seus filhos e à sua casa depois dele, para que guardem o caminho do

Senhor, para agir com justiça e juízo; para que o Senhor faça vir sobre Abraão o que acerca dele tem falado.

20 Disse mais o Senhor: Porquanto o clamor de Sodoma e Gomorra se tem multiplicado, e porquanto o seu pecado se tem agravado muito,

21 Descerei agora, e verei se com efeito têm praticado segundo o seu clamor, que é vindo até mim; e se não, sabê-lo-ei.

22 Então viraram aqueles homens os rostos dali, e foram-se para Sodoma; mas Abraão ficou ainda em pé diante da face do Senhor.

23 E chegou-se Abraão, dizendo: Destruirás também o justo com o ímpio?...

Gênesis 19

1 E vieram os dois anjos a Sodoma à tarde, e estava Ló assentado à porta de Sodoma; e vendo-os Ló, levantou-se ao seu encontro e inclinou-se com o rosto à terra;

2 E disse: Eis agora, meus senhores, entrai, peço-vos, em casa de vosso servo, e passai nela a noite, e lavai os vossos pés; e de madrugada vos levantareis e ireis vosso caminho. E eles disseram: Não, antes na rua passaremos a noite.

3 E porfiou com eles muito, e vieram com ele, e entraram em sua casa; e fez-lhes banquete, e cozeu bolos sem levedura, e comeram.

4 E antes que se deitassem, cercaram a casa, os homens daquela cidade, os homens de Sodoma, desde o moço até ao velho; todo o povo de todos os bairros.

5 E chamaram a Ló, e disseram-lhe: Onde estão os homens que a ti vieram nesta noite? Traze-os fora a nós, para que os conheçamos...

(ALMEIDA, 2003: 13 – 15)¹

A história de Sodoma e Gomorra é uma das mais utilizadas para condenar os *gays*, já que os homens daquela cidade queriam estuprar os anjos, que haviam sido enviados por Deus para falar com Ló; e, dessa forma, eles foram tidos como estrangeiros. Conseqüentemente Deus decidiu destruir todo o lugar, por causa disso, os tradicionalistas dizem que o motivo da destruição de Sodoma foi a homossexualidade, questão esta rebatida por Souza (2013) e Gladstone (2012), quando ambos apontam o que diz em Ezequiel 16 : 49.

Eis que esta foi a iniquidade de Sodoma, tua irmã: soberba, fartura de pão e próspera tranquilidade teve ela e suas filhas; mas nunca amparou o pobre e o necessitado. (ALMEIDA, 2011: 1172)

Fica claro que o pecado que condenou Sodoma e Gomorra à destruição não foi a homossexualidade, mas sim a falta de amor pelo próximo.

Outro ponto também abordado por ambos os escritores, embora de forma mais clara por Gladstone (2012), é que aqueles homens sofriam de xenofobia que é

a repulsa, medo e ódio por coisas e pessoas estrangeiras.

Outro aspecto que rebate essa questão exposta por Gladstone (2012) é o que está escrito em Gênesis 19:8.

Eis aqui, duas filhas tenho, que ainda não conheceram homens; fora vo-las trarei, e fareis delas como bom for aos vossos olhos; somente nada façais a estes homens, porque por isso vieram à sombra do meu telhado. (ALMEIDA, 2011: 15)

Ló oferece suas filhas aos homens que queriam violentar os anjos, o que mostra que aqueles homens não eram homossexuais; caso contrário, não lhes seriam oferecidas filhas (mulheres).

1.3 Levítico 18:22 e 20:13

22 Com homem não te deitarás, como se fosse mulher; é abominação. 13 Se também um homem se deitar com outro homem, como se fosse mulher, ambos praticaram coisa abominável; serão mortos; o seu sangue cairá sobre eles. (ALMEIDA, 2011: 167 e 170)

Levítico, na Bíblia, é o livro das leis determinadas por Moisés ao povo judeu, em uma era totalmente machista, em que a mulher era totalmente inferior aos homens. Segundo Souza (2013), existiam três motivos para a homossexualidade ser proibida entre os judeus:

- a) A procriação necessária para uma nação se fortalecer ante as outras nações;
- b) O fato de os judeus acreditarem que o homem era detentor da semente de uma nova vida;
- c) E porque outros povos praticavam o sexo homo em seus cultos e como forma de humilhar outros homens.

O que mais acontece de contraditório nos tradicionalistas é que, ao falar da homossexualidade, logo são citados os textos de Levítico 18:22 e 20:13, e todas as outras leis são deixadas de lado. Recentemente, correu o mundo um e-mail de autor desconhecido, enviado a Laura Schlessinger (radialista evangélica dos Estados Unidos) que pregava contra a homossexualidade. Com trechos bíblicos de Levítico, dizia o seguinte:

Querida Dra. Laura:

Muito obrigado por se esforçar tanto para educar as pessoas segundo a lei de Deus.

Eu mesmo tenho aprendido muito no seu programa de rádio e desejo compartilhar os meus conhecimentos com o maior número de pessoas possível.

Por exemplo, quando alguém se põe a defender o estilo homossexual de vida eu limito-me a lembrar-lhe que o Levítico, no capítulo 18, versículo 22, estabelece claramente que a homossexualidade é uma abominação. E ponto final.

Mas, de qualquer forma, necessito de alguns conselhos adicionais de sua parte a respeito de outras leis bíblicas concretamente e sobre a forma de cumpri-las:

Eu sei que quando eu queimo um bezerro no altar, como um sacrifício, o odor que se desprende é cheiro suave e agradável ao Senhor. (Levítico 1, 5-9). O problema são meus vizinhos. Eles dizem que o odor não é nada agradável e ameaçam chamar a Saúde Pública, que também não gosta do odor. Que devo fazer?

Levítico 11, 12 - diz que comer marisco é abominação. É uma abominação maior ou menor do que a homossexualidade?

Gostaria de vender a minha filha como serva, tal como indica o livro do êxodo 21:7. Nos tempos em que vivemos em sua opinião, qual seria o preço adequado?

O livro do Levítico 25:44, estabelece que posso possuir escravos, tanto homens como mulheres, desde que sejam adquiridos de países vizinhos. Um amigo meu afirma que isso só se aplica aos mexicanos, mas não aos canadenses. Será que a Senhora poderia esclarecer esse ponto? Porque não possuir escravos canadenses?

Sei que não estou autorizado a ter qualquer contato com mulher alguma no seu período de impureza menstrual (Lev. 19:19, 20:18, etc.). O problema que se coloca é o seguinte: como posso saber se as mulheres estão menstruadas ou não? Tenho tentado perguntar-lhes, mas muitas mulheres são tímidas e outras se sentem ofendidas.

Tenho um vizinho que insiste em trabalhar ao sábado. O livro do êxodo 35:2, claramente estabelece que quem trabalha aos sábados deve receber a pena de morte. Isto quer dizer que eu, pessoalmente, sou obrigado a matá-lo? Será que a Senhora poderia, de alguma maneira, aliviar-me dessa obrigação aborrecida?

No livro do Levítico 21:18-21 está estabelecido que uma pessoa não se pode aproximar do altar de Deus se tiver algum defeito na vista. Tenho de confessar que preciso de óculos para ver. A minha acuidade visual tem de ser de 100% para que eu me aproxime do altar de Deus? Será que se pode abrandar um pouco essa exigência?

A maioria dos meus amigos homens têm o cabelo cortado, muito embora isso seja claramente proibido em Levítico 19:27. Como é que eles devem morrer?

Eu sei, graças a Levítico 11:6-8 que quem tocar na pele de um porco morto fica impuro. Acontece que jogo futebol americano, cujas bolas são feitas de pele de porco. Será que me será permitido continuar a jogar futebol americano se usar luvas?

O meu tio tem uma granja. Ele deixa de cumprir o Levítico 19:19, pois planta dois tipos diferentes de sementes no mesmo campo, e também a sua mulher deixa de cumprir pois usa dois tipos de tecidos diferentes, a saber, algodão e poliéster. Além disso, ele passa o dia proferindo blasfêmias e maldizendo-se. Será que é necessário levar a cabo o complicado procedimento de reunir todas as pessoas da vila para apedrejá-lo? Não poderíamos adotar um procedimento mais simples, que seria o de queimá-lo numa reunião privada, Como se faz com um homem que dorme com a sua sogra, ou uma mulher que dorme com o seu sogro (Levítico 20: 14)?

Sei que a Senhora estudou esses assuntos com grande profundidade de forma que confio plenamente na sua ajuda.

Obrigado novamente por nos recordar que a palavra de Deus é eterna e imutável.

Esse e-mail deixa claro que, mediante o tempo em que vivemos, seria quase impossível cumprir todas as leis daquela época, tanto que as igrejas não as cumprem. Logo que se fala de *gay*, em suas igrejas, apenas os versículos que interessam são citados como forma de condenação, mas o restante das leis nem

são lembradas.

1.4 Romanos 1: 26-27

26 Por causa disso, os entregou Deus a paixões infames; porque até as mulheres mudaram o modo natural de suas relações íntimas por outro, contrário à natureza;

27 Semelhantemente, os homens também deixaram o contato natural da mulher, se inflamaram mutuamente em sua sensualidade, cometendo torpeza, homem com homens, e recebendo em si mesmos, a merecida punição do seu erro. (ALMEIDA, 2011: 1584)

Souza (2011) expõe que esses versículos estão ligados a héteros que iam contra a sua sexualidade natural, aquela na qual nasceram, “porque até as mulheres **mudaram o modo natural** de suas relações íntimas”, “os homens também **deixaram o contato natural** da mulher”, isso mostra que o problema daquele povo não era a homoafetividade e, sim, a busca por prazer desenfreada, fora da condição sexual natural daquele povo.

1.5 I Coríntios 6: 9-10 e I Timóteo 1:10

9 Ou não sabeis que injustos não herdarão o reino de Deus? Não vos enganeis: nem impuros, nem idólatras, nem adúlteros, nem efeminados, nem sodomitas,

10 Nem ladrões, nem avaros, nem bêbados, nem maldizentes, nem roubadores herdarão o reino de Deus

10 Impuros, sodomitas, raptos de homens, mentirosos, perjuros e para tudo quanto se opõe à sua doutrina. . (ALMEIDA, 2011: 1613)

Esses são alguns dos versículos mais utilizados para condenar a homossexualidade na atualidade, já que são escritos como se fosse uma lista de pessoas condenadas ao inferno.

Gladstone (2012) contrapõe a tradução de duas palavras, que seriam as que condenam a homoafetividade: efeminados e sodomitas. Segundo ele essas palavras foram traduzidas de forma errônea, o que facilita a discriminação por parte dos fundamentalistas.

Malakoi e *arsenokoitai*, são as palavras no original em grego, traduzidas por João Ferreira de Almeida como efeminados e sodomitas. Entretanto *malakoi*, é literalmente “mole”. Naquela cultura machista em que a feminilidade é vista

como negativa, no primeiro século, “mole” pode estar relacionado a qualquer tipo de comportamento como vaidade ou fraqueza de caráter. Outro sentido destacado por Gladstone (2012), é essa palavra ser uma referência à prostituição cultural masculina, durante as quais homens praticavam orgias sexuais em templos de deuses tidos como pagãos pelos judeus, ato que também era muito forte na época e na cultura romana.

Já a palavra *arsenokoitai* que foi traduzida como sodomita, de acordo com Gladstone (2012: 49) “consiste em uma palavra de significado obscuro”, pois não existe nenhum registro no grego desta palavra, já que a primeira vez que ela foi citada foi pelo apóstolo Paulo, o que o autor mostra é que esta palavra nasce de uma neologia, ou seja, a junção de duas outras palavras, “*arsen*” que quer dizer homem e “*koitos*” que significa cama, e que a tradução dela pode ter se perdido no passar dos anos facilitando assim, a tradução discriminatória contra os homossexuais, tornando esta a palavra predileta dos tradicionalistas.

Os versículos e capítulos citados acima são os utilizados pelas igrejas tradicionais para condenar os homossexuais assim como foi dito anteriormente, mas as igrejas inclusivas também trazem uma citação bíblica para defender que havia homossexuais na época de Cristo e que Ele os aceitou como eram, citação esta que está em Mateus 19:11-12.

Ele, porém, lhes disse: Nem todos podem receber esta palavra, a não ser aqueles a quem é dirigida.

Porque há eunucos que nasceram assim do ventre de sua mãe; e há eunucos que são feitos eunucos pelos homens; e há eunucos que se fizeram a si mesmos eunucos, por causa do Reino dos céus. Quem pode receber isso, que o receba. (SWAGGART, 2014: 1739)

Esse texto bíblico aparece como continuação de uma fala de Jesus com seus discípulos sobre o casamento entre homem e mulher. Então ele fala sobre os eunucos, e um ponto - chave levantado por Gladstone (2012) é que eunucos nasceram eunucos, ou seja, não sentiam atração por mulheres, desde o nascimento, diferentes dos que foram castrados.

Os eunucos eram homens responsáveis pelo cuidado da realeza e das mulheres do reino, e devido ao machismo da época, um rei jamais colocaria um homem hétero ou que não fosse castrado para cuidar de sua mulher.

A Bíblia é de origem grega, hebraica e aramaica, e já foi traduzida para inúmeras línguas. Esses estudos expostos aqui mostram o quanto errado ela já pode ter sido traduzida, ou até mesmo interpretada e com isso se pode chegar ao seguinte ponto, texto sem contexto é pretexto, afinal de contas a bíblia é um livro cheio de metáforas e de linguagens simbólicas, e desta forma não se pode falar de algo ou afirmar que isto ou aquilo está errado sem um estudo aprofundado, sem se avaliar o contexto. Um texto só tem sentido diante do seu contexto, sem o contexto, tudo fica muito vago, e pode-se dar a interpretação que se quiser desse texto. Assim textos sem contextos são ótimos para serem manipulados a favor de quem os dita.

A DANÇA E A ADORAÇÃO

Ao se falar em dança e adoração, é preciso primeiro definir o que é adoração. Ao ler Salmos (18:1-49) compreende-se que adorar é o ato de engrandecer e agradecer a Deus pelos seus feitos.

1-Eu te amo, ó senhor, força minha.

2-O senhor é a minha rocha, a minha cidadela, o meu libertador; o meu Deus, o meu refúgio; o meu escudo, a força da minha salvação, o meu baluarte.

3-Invoco o Senhor, digno de ser louvado, e serei salvo de meus inimigos.Laços de morte me cercaram, torrentes de impiedade me impuseram terror.

4-Cadeias infernais me cingiram, e tramas da morte me surpreenderam.

5-Na minha angustia invoquei o Senhor gritei por socorro ao meu Deus. Ele do seu templo ouviu a minha voz, e o meu clamor lhe penetrou os ouvidos...

48-E Deus me livrou dos meus inimigos; sim, tu que me exaltaste acima dos meus adversários e me livraste do homem violento.

49-Portanto glorificar-te-ei, entre todas as nações, e cantarei louvores ao teu nome. (ALMEIDA, 2011: 786 e 788)

A dança como adoração foi banida da maioria das igrejas por ter sido associada à adoração pagã, pois era geralmente ligada a orgias alcóolicas ou prostituição diante de uma falsa divindade⁷⁷; dessa forma, para evitar qualquer tipo de

⁷⁷ Termo utilizado por Handtke, para falar de outros deuses que não seja o Deus dos cristãos

ligação, cristãos em geral foram ensinados a evitar todo tipo de dança. (HANDTKE, 2012).

Assim, compreende-se melhor o porquê de tantas igrejas não fazerem uso da dança como adoração.

No decorrer dos anos, muitas igrejas têm compreendido a importância da dança, assim como expõe Handtke (2012: 33).

A restauração da dança como forma legítima de adoração no Corpo de Cristo vem crescendo a cada ano à medida que o povo de Deus tem adquirido entendimento das tradições hebraicas e suas expressões litúrgicas.

Afinal, “para os judeus, a dança sempre foi uma oração acompanhada por música, cânticos ou bater de tambores” (HANDTKE, 2012: 33).

Quando se fala em dança nas igrejas, dois personagens são logo citados como peça fundamental: Miriã e Davi, vistos como ícones na dança e adoração.

Ambos utilizam a dança para adorar e agradecer ao Senhor, como pode se observar em Êxodo (15:20-21) :

20 - Então Miriã a profetiza, irmã de Arão, tomou um pandeiro em sua mão, e todas as mulheres saíram atrás dela com pandeiros e danças. 21 – E Miriã lhes respondia: cantai ao Senhor; porque em extremo se engrandeceu, lançando no mar o cavalo com o seu cavaleiro. (SWAGGART, 2014: 137)

E II Samuel (6:14-15) :

14 – E Davi com todas as suas forças saltava³ diante do Senhor, e Davi estava cingido de um éfode de linho.

15 – Assim Davi e toda a Casa de Israel levavam a Arca de Senhor com júbilo e som de trombetas. (SWAGGART, 2014: 542-3)

A dança classifica-se como adoração, em ambos os casos, pois eles dançam em forma de engrandecimento e agradecimento ao Senhor.

Na história de Miriã, quando tudo parecia estar perdido, pois os inimigos se aproximavam; um mar se abre à frente dela. Desse modo todo o seu povo passou a pés secos. Conforme caminhavam, o mar se fechava logo atrás e matava tais inimigos.

Já com Davi, ele tinha acabado de recuperar a Arca da Aliança (na época o principal símbolo para os judeus já que ela continha a glória de Deus), que havia sido roubada anos antes (SWARGGAT, 2014).

Apesar de situações diferentes, tanto Miriã quanto Davi utilizam a dança para

adorar e agradecer.

Ao comparar as histórias, estabelece-se uma ligação entre elas; além da dança, a alegria está presente no ato. Após um período de tristeza e apreensão vem a alegria; a dança, assim como mostra Eclesiastes (3:4) : “há tempo de chorar, e tempo de rir, tempo de prantear, e tempo de dançar” (SWAGGART, 2014: 1118).

Todas as pessoas deveriam adorar a Deus com danças, pois nascemos para isso, conforme afirma Handtke (2012: 15) :

Nós nascemos para adorar ao Senhor com expressão... A dança é uma dessas formas. Todos deveriam ser permitidos a dançar diante do Senhor como parte de suas ofertas espirituais de adoração.

A dança na atualidade não é só usada para adorar, mas também como forma de evangelização⁷⁸. Segundo Noland (2009: 23) “quando adoramos isso faz com que muitos se voltem para Cristo”, é como se dissesse que quando se dança também se evangeliza.

Deve se ter certo cuidado no que se deve mostrar, quando se quer usar a arte como forma de evangelismo, é preciso analisar qual tipo de arte o público alvo se identifica.

As artes são especiais na identificação com a dor das pessoas e na ministração da verdade da Palavra de Deus com sensibilidade... Isto se deve ao fato de que as artes falam ao coração. Se você realmente quer encorajar pessoas, permita que as artes o auxiliem nisso. (NOLAND, 2009: 24)

Noland (2009) mostra que a dança, assim como as demais artes, é facilitadora na hora de evangelizar, já que elas mexem com o emocional das pessoas, dessa maneira os bailarinos devem se utilizar de tal arte como artifício para pregar o evangelho cristão.

Ao comparar o ato de evangelizar e o que há em Mateus (28:19) : “Ide, portanto, fazei discípulos...”, há uma ligação espontânea na geração de adoradores. Se alguém é adorador e traz outras pessoas através do evangelismo para o seu meio e ensina a respeito de Cristo, no mesmo momento, gera adoração; quanto mais discípulos mais adoradores. (ALMEIDA, 2011: 1382)

⁷⁸ Evangelização vem de evangelizar que é o ato de ensinar o evangelho (a história) de Cristo. (SWAGGART, 2014)

De acordo com Handtke (2012), adorar a Jesus Cristo com dança é uma apresentação visual de adoração e, dessa forma, torna-se um testemunho visível do evangelho; assim, quando se adora, também se evangeliza.

Quanto mais se adora, mais se evangeliza, mais discípulos se conquista e mais adoração é gerada.

Tudo isso mostra que a arte, é eficaz no propósito em que for utilizada.

A dança é uma das formas mais poderosas de expressão que temos como corpo de Cristo e, quando compreendida corretamente e usada de forma correta, resultará em um maior comprometimento ao senhorio de Cristo e em uma expansão de Seu reino nesse mundo. É através das artes visuais, como da música, do teatro e da dança que a igreja pode deixar impressões duradouras e impactar nosso mundo.

As pessoas irão prestar atenção quando os cristãos estiverem cantando, bradando, pulando, saltando e dançando para o Senhor. (HANDTKE, 2012: 15 e 16)

Assim como expôs Handtke (2012), a arte tem o poder de expandir o reino de Deus na Terra; ou seja, a dança assim como as outras artes tem o poder de impactar pessoas e, no caso do evangelismo, conquistar novos adeptos para a religião Cristã: quanto mais cristãos existirem maior será o reino de Deus, pois se parte do pressuposto de que o Senhor é o rei de toda a Terra.

Algo de extrema importância, para os cristãos que utilizam a dança como forma de adoração, são as roupas que utilizarão para tal feito. Entre diversos escritores da dança gospel, como Handtke (2012) e Matos (2011), as roupas precisam ser largas para não marcar nenhuma parte do corpo. Caso seja necessário o uso de algum *collant*, por cima da roupa deve ser posto algo que não mostre as curvas do corpo, como uma bata ou túnica. Claro que para toda regra existe a sua exceção, algumas igrejas permitem o uso de calças *legging* que, de uma forma ou de outra, marcam as curvas da mulher.

O uso das roupas dos grupos de dança nas igrejas é um critério de cada denominação e seus líderes e, segundo Handtke (2012), deve-se sempre respeitar o que os líderes das igrejas ou dos grupos propõem, em busca de uma harmonia no ambiente em que estão inseridos. Dessa forma, o uso de um determinado figurino fica a critério da visão dos pastores e líderes dos ministérios de dança.

A dança gospel é dividida primordialmente em duas formas de adoração: a mais

convencional, por meio de **coreografias**, sejam elas solo ou grupal e a **dança espontânea** ou **dança de adoração**, defendida como a mais pura forma de se adorar ao Senhor (mais conhecida no meio acadêmico como improvisação) que, de acordo com Vieira (2009), dá ao dançarino a oportunidade de expressar a Deus aquilo que se sente. Assim, compreende-se melhor o que diz Handtke (2012: 105).

Algo lindo acontece entre o seu espírito e o dEle quando você se rende a dança de adoração... Tudo é feito de acordo com o que eles sentem que o senhor está revelando aos seus corações pelo Espírito Santo.

Por muitos anos o Senhor tem me ensinado como me aproximar dEle na dança de adoração. Tenho experimentado em meu espírito alguns dos toques mais penetrantes, intensos e sérios que têm o poder de transformar vidas.

Mediante o exposto neste capítulo pode surgir a pergunta: e, na igreja inclusiva, como é vista a dança? Como já foi visto no capítulo anterior, a Teologia inclusiva segue todos os outros parâmetros teológicos das outras igrejas com exceção da exclusão dos homossexuais, desse modo, a visão das igrejas inclusivas a respeito da dança cristã gospel segue todos os pontos apontados neste capítulo.

TRANSIÇÕES

De acordo com Souza (2013), todo homossexual cristão/evangélico passou um por um processo que ele chama de “mas”, como por exemplo o caso de um rapaz ou moça que foi excluído de sua igreja por causa de sua sexualidade (fazia parte de uma igreja X, “mas” foi expulso por ser *gay*).

Neste capítulo tratarei desse assunto de forma mais profunda, e assim chamarei esse “mas” de transição.

Esta parte da pesquisa trata especificamente de contar parte da minha transição, de uma teologia chamada de tradicional aquela que condena os homossexuais ao inferno e a outra a qual hoje acredito ser a mais correta: a teologia inclusiva, que acredita que os *gays* não irão para o inferno, nem por isso deixa de defender a mesma doutrina bíblica de outras igrejas evangélicas, como:

o sexo após o casamento⁷⁹.

Ser homoafetivo e cristão/evangélico definitivamente não é algo fácil. Aos 11 anos, quando me tornei evangélico já sabia que havia algo diferente em mim, pois diferentemente dos meus colegas de rua ou escola, eu nunca falava com as meninas com intenções diferentes que não fossem a de estar com elas como amigo, tanto que sempre tive mais afinidade com as meninas do que com os meninos, pois evitava me aproximar deles para que jamais desconfiassem de “algo”, e assim não sofresse ainda mais *bullying*.

As minhas transições iniciaram-se ao me tornar evangélico precoce e isoladamente, pois ninguém da minha família tinha qualquer ligação com tal religião. Nunca me recriminaram por isso, minha avó, por exemplo, apesar de ser católica, sempre me apoiou em minhas escolhas, assim como faz até hoje.

Foi na minha nova igreja que comecei a ouvir em várias pregações que o que eu sentia por outros rapazes era errado, e com isso eu poderia ir para o inferno, que Deus jamais aceitaria alguém assim.

Por ser muito jovem, sempre acreditei que, quando crescesse eu seria diferente. Continuei afastado dos meninos e mais amigo das meninas; dessa vez as garotas que frequentavam a igreja.

Cresci um garoto introspectivo, passei a viver na e para a igreja, sempre pedindo e buscando tal libertação, que nunca ocorria. Sentia-me sujo, sempre que tocava um rapaz ou sentia atrações por ele. Se ocorria um toque a mais ou algo do tipo, logo em seguida um sentimento de culpa tomava conta de mim, e eu chorava muito, por acreditar ir para o inferno.

Nesse meio tempo mudei de cidade e fiz novos amigos, um novo grupo da igreja, mas em relação a mim nada mudara.

Aos 14 anos passei em uma seleção para estudar fora da minha cidade, em uma escola modelo patrocinada pela Philips do Brasil. Viajava todos os dias para estudar, saía às 6h da manhã e retornava às 18h30, já que a escola era em

⁷⁹ Visão da igreja da qual faço parte a Comunidade Cidade de Refúgio, localizada em São Paulo, na Avenida São João, 1600- Santa Cecília

tempo integral. Uma escola incrível com professores inesquecíveis e alunos de diversas cidades. Lembro-me de alguns com quem eu não podia ter amizades, pois eram gays ou os outros comentavam que eram. Por ser evangélico, precisava manter certa posição em relação a isso; dessa forma eu evitava amizade com eles. A minha vontade era, na verdade, de andar com eles na escola, de ser amigo, de ser quem eu queria ser. Isso me levou a um processo de depressão, durante o qual em alguns dias eu não conseguia estudar e começava a andar pelos corredores da escola chorando; inúmeras vezes a psicóloga da instituição ficava horas conversando comigo; queria saber o que eu sentia, mas eu não podia falar. Como assim, falar que eu era homossexual, e que queria ser amigo de outros iguais a mim? Jamais.

Após estudar dois anos nessa escola, decidi largar tudo, inclusive a cidade onde morava e me mudar para a cidade onde nasci, São Paulo. Sair de uma cidade do interior de Pernambuco, para um lugar onde tudo ocorre diferente, de forma mais evoluída, foi um choque, a começar pela escola que comecei a estudar, fiz amizades com diversas pessoas, lembro-me de uma garota chamada Tamyres, alta, loira, linda e lésbica, a princípio houve o choque, ser ou não amigo dela? Como ninguém me conhecia, ficamos amigos, e ela me abriu outro mundo.

Nesse meio tempo, conheci um rapaz, um pouco mais velho que eu, que morava perto da minha casa. Foi algo tão estranho e tão intenso! O sentimento de culpa e condenação ainda permeavam a minha mente, só que o que eu estava sentindo era muito mais forte, me apaixonei pela primeira vez. A igreja já não conseguia me influenciar tanto, desisti de tentar a famosa “cura” ou “libertação” que tanto ouvia e decidi viver. Larguei a igreja definitivamente.

Agora sem a igreja para me acusar, fui viver! O namoro com o rapaz não durou muito, mas a Tamyres me apresentou muitas pessoas, fiz grandes amigos que o são até hoje. Aos 18 anos fui morar com outro homem, um relacionamento que durou dois anos e meio, também muito intenso.

Apesar de começar a viver a minha condição sexual tão livremente, o sentimento de condenação nunca havia me deixado; por diversas vezes me perguntava por que Deus não me mudava? Por que Ele tinha me esquecido? Por que Ele não me amava? Foram tantos questionamentos até que a síndrome

do pânico tomou conta de mim, e eu achava que era Deus me castigando. Comecei a frequentar a igreja novamente, o meu relacionamento passou a me incomodar, eu precisava voltar para a igreja de fato e deixar de ser gay. Mas como fazer isso justamente quando o meu círculo de amigos em sua maioria eram gays? Decidi largar tudo novamente; e assim se iniciava mais uma transição, dentre tantas que já haviam ocorrido. Voltei para a minha antiga cidade, para minha antiga igreja, para os meus antigos amigos.

Voltei a viver na igreja e para a igreja; contei a minha situação para alguns amigos, e um deles que era obreiro me disse que eu teria de lutar contra a minha sexualidade o resto da minha vida, Cada dia que passava, eu me sentia mais desprezado por Deus, por mais que eu tentasse mudar, o meu desejo era mais forte. Comecei a namorar uma garota (linda, diga-se de passagem), mas o sentimento de paixão e amor nunca existiram, sentia-me mal por usá-la, pois a via apenas como uma grande amiga, assim como somos até hoje. Contei tudo para ela e, mesmo assim, ela decidiu continuar comigo, pois acreditava na minha “libertação” e também me amava.

Por mais que eu tentasse ir contra a minha natureza, nada adiantava: jejum, oração e consagração, tudo o que era possível ser feito para ser diferente eu fiz, e de nada adiantava.

Em uma determinada festividade na igreja, um cantor foi convidado, logo que ele chegou à igreja percebi que ele me olhava diferente, me senti incomodado, ele iria passar alguns dias ali. Em certo momento fui ao banheiro e ele me seguiu, me agarrou e me beijou. Eu não entendia o que estava acontecendo: ele era casado pois usava aliança. Mesmo depois do beijo, totalmente fora de mim, voltamos para o culto e agimos como se nada tivesse acontecido. Ao final do culto ele se aproximou e conversamos por horas, ele me pediu desculpas pelo ocorrido, contou um pouco da sua história e das suas tentativas de mudança; e que, mesmo casado com mulher e pai de uma menina, não conseguira deixar de sentir atração por homens.

Com o tempo, percebi que havia muitos iguais a mim, homens homossexuais, casados ou namorando mulheres em busca de uma tal “cura gay”, que nunca ocorreria. Tal como menciona Yancey (2012:19-20)

Um homossexual me contou sua história gradualmente, numa sucessão de cartas. Por mais de uma década buscara uma “cura” para suas tendências sexuais, experimentando cultos de cura, grupos cristãos de apoio e tratamento químico. Ele até mesmo se submeteu a uma forma absurda de terapia, em que psicólogos aplicavam choques elétricos em seus órgãos genitais, caso ele reagisse a fotografias eróticas de homens. Nada funcionou. Finalmente ele se entregou a uma vida de promiscuidade com outros homens. Ocasionalmente ainda me escreve. Insiste em que deseja seguir a Deus, mas sente-se sem condições devido a sua maldição pessoal.

Assim como esse rapaz da história, existem muitos, eu mesmo me senti amaldiçoado por Deus, diversas vezes. a maioria de nós desiste de servir a Deus e segue a vida, mesmo acreditando que o inferno nos espera.

Tempos depois me envolvi com um garoto da igreja, ele apaixonado por mim e eu tentando fugir dele, até que um dia não consegui mais evitar e nos relacionamos. Até hoje não sei por que, ele contou sobre o nosso caso para uma amiga. Acredito que tenha sido por culpa. Ela de imediato contou para o nosso pastor que, após conversar com ele chamou-me e pediu para que eu não me aproximasse mais do garoto, disse que não contaria o nosso caso para ninguém e que assim eu também o fizesse. Passei a perceber que o meu pastor começou a me tratar diferente. Primeiro me excluiu de tudo o que eu exercia dentro da igreja, eu era responsável pela parte de apresentações artísticas, como peças de teatro que amava fazer. Depois passou a não me olhar mais nos olhos e, por fim, não me dirigia mais a palavra. Diferentemente de alguns amigos que foram excluídos de imediato, eu fui excluído aos poucos, até o momento em que decidi não ir mais à igreja, a coisa que eu mais amava fazer, servir a Deus, me foi tirada.

O meu maior medo desde o momento em que me tornei evangélico até momentos antes de ser descoberto pelo pastor, era que a minha sexualidade fosse descoberta. Eu usava uma máscara, para esconder o meu verdadeiro “eu”, policiava-me para evitar trejeitos, evitava falar e gesticular com as mãos. Lembro-me de uns anos antes, quando o meu pastor me chamou para conversar e me aconselhou evitar andar tanto com as meninas, tentar fazer mais amizade com os meninos, pois estavam falando de mim para ele.

São tantas histórias, transições que passei em minha vida cristã, que hoje olho para trás e não sinto falta.

Talvez você, que lê esta pesquisa, questione: que Deus é esse que permite

alguém passar por tudo isso? Assim como disse Souza (2013), a culpa não é de Deus, muito menos da religião, mas sim de certos líderes teológicos que, com suas interpretações errôneas, condenam pessoas.

Após todo o meu processo de exclusão da igreja retornei a São Paulo, decidido a nunca mais ir a uma igreja. Já que Deus não me aceitava, eu também não me importaria mais com Ele. Mas quem já foi cristão/evangélico um dia, sabe que o ambiente de adoração faz falta.

Já ouvi falar de inúmeras pessoas que se dizem “*ex gays*”, reservo-me o direito de não acreditar nelas, já que acredito que o desejo por pessoas do mesmo sexo continue lá. Acredito sim em pessoas que decidiram não se relacionar mais com pessoas do mesmo sexo e tornaram-se celibatários; ou eram bissexuais e optaram por se relacionar com pessoas do sexo oposto.

A pastora Lanna Holder, hoje líder de uma das igrejas inclusivas que mais cresce no Brasil, foi uma das que se diziam ex-lésbicas e viajou o mundo pregando uma libertação que, segundo ela, nunca ocorreu. Ela levantou a bandeira da “cura *gay*” por muitos anos, até se apaixonar por uma cantora dos Estados Unidos, hoje sua esposa, a também pastora Rosania Rocha.

Em um vídeo que ganhei de um amigo, no qual Lanna Holder conta a sua história, algo me chamou extrema atenção, ela conta a história de uma jovem do interior de São Paulo, cuja ex-namorada procurou-a para uma conversa e entregou-lhe um bilhete que dizia que a moça estava tirando a própria vida, porque Deus amava a Lanna Holder e não a amava, pois tinha libertado Lanna, e ela não. Uma história extremamente forte, de alguém que se suicidou por achar que Deus não a amava. Carregar esse peso sempre foi algo que eu não quis. Hoje, Lanna e sua esposa, Rosania, dedicam-se a pregar a teologia inclusiva, deixando claro que não existe libertação para algo que o próprio Deus criou.

Isso me lembra a declaração de Mary Griffith, no filme Orações para Bobby⁶, que conta a história de um jovem que comete suicídio por ser rejeitado pela família evangélica, depois que os mesmos descoberta sua sexualidade. Esse filme foi baseado em fatos reais, pois Mary era a mãe do rapaz.

Homossexualidade é um pecado. Homossexuais estão condenados a passar a eternidade no

inferno. Se quisessem mudar, poderiam ser curados de seus hábitos malignos. Se desviassem da tentação, poderiam ser normais de novo. Se eles ao menos tentassem e tentassem de novo em caso de falha. Isso foi o que eu disse ao meu filho, Bobby, quando descobri que ele era *gay*. Quando ele me disse que era homossexual, meu mundo caiu. Eu fiz tudo que pude para curá-lo de sua doença. Há oito meses, meu filho pulou de uma ponte e se matou. Eu me arrependo amargamente de minha falta de conhecimento sobre *gays* e lésbicas. Percebo que tudo o que me ensinaram e disseram era odioso e desumano.

Se eu tivesse investigado além do que me disseram, se eu tivesse simplesmente ouvido meu filho quando ele abriu o coração para mim... eu não estaria aqui hoje, com vocês, plenamente arrependida. Eu acredito que Deus foi presenteado com o espírito gentil e amável do Bobby. Perante Deus, gentileza e amor é tudo. Eu não sabia que, cada vez que eu repetia condenação eterna aos *gays*... cada vez que eu me referia ao Bobby como doente e pervertido e perigoso às nossas crianças... sua autoestima e seu valor próprio estavam sendo destruídos. E finalmente seu espírito se quebrou além de qualquer conserto. Não era desejo de Deus que o Bobby debruçasse sobre o corrimão de um viaduto e pulasse diretamente no caminho de um caminhão de dezoito rodas que o matou instantaneamente.

A morte do Bobby foi resultado direto da ignorância e do medo de seus pais quanto à palavra *gay*. Ele queria ser escritor. Suas esperanças e seus sonhos não deveriam ser tomados dele, mas foram. Há crianças como Bobby presentes nas suas reuniões. Sem que vocês saibam, elas estarão ouvindo enquanto vocês ecoam amém. E isso logo silenciará as preces delas. Suas preces para Deus por entendimento e aceitação e pelo amor de vocês.

Mas o seu ódio e medo e ignorância da palavra *Gay* silenciarão essas preces. Então... Antes de ecoar amém na sua casa e no lugar de adoração, pensem. Pensem e lembrem-se. Uma criança está ouvindo. – Mary Griffith

De fato, os líderes de igrejas precisam pensar o que irão falar em seus púlpitos, palavras têm poder e podem matar uma alma.

Ao desistir da igreja de forma definitiva e retornar a São Paulo, meus amigos da antiga igreja sempre me enviavam mensagens ou me ligavam. Havia uma que era a mais próxima e ligava praticamente todos os dias. Enquanto eu era apenas um homossexual, sem igreja e que poderia voltar a procurar a qualquer momento a bendita libertação, isso de acordo com eles, todos continuaram meus amigos.

Tempos depois, fui apresentado a uma teologia que até então eu nunca tinha ouvido falar: a teologia inclusiva. Uma amiga de infância de quando me converti aos 11 anos, havia se separado do marido e, para minha surpresa, estava casada com outra mulher. Ela falou que a pastora Lanna Holder havia aberto uma igreja inclusiva. Confesso que as risadas foram inevitáveis e disse que ela estava louca, ela insistiu então prometi a ela que iria conhecer essa igreja. Havia conhecido a pastora Lanna na época em que ela era missionária e pregava uma suposta libertação do lesbianismo. Ao chegar à igreja, senti paz, era como se Deus me dissesse naquele momento, eu criei este lugar para você,

eu não te rejeito, eu te amo.

Pensei muito antes de contar aos meus amigos da antiga igreja sobre a minha nova descoberta. Em conversa com minha amiga que sempre me ligava, ela tocou no assunto sobre a igreja que eu frequentava, dizendo que havia lido uma reportagem a respeito. Como ela falava com desprezo, com ar de condenação, decidi contar que eu integrava essa igreja. Ela me condenou, falou que estávamos todos errados, e que iríamos para o inferno. Desde esse dia, todos aqueles que se diziam amigos, me esqueceram. Hoje, quando vou visitar minha avó, alguns mal falam comigo, e outros fingem que nunca me conheceram. A Bíblia fala de amor, e aqueles que dizem que servem a Deus e seguem a Bíblia, esqueceram desse detalhe.

Holder mostra bem o que acontece, quando decidimos arrancar as nossas máscaras e mostrarmos quem realmente somos.

Os que antes eram prestativos e amigos se tornaram imprestáveis e inimigos do bem, faziam pose de portadores da verdade com um ar de hipocrisia repugnante, eram ligeiros em decretar seus julgamentos e lentos para julgar suas próprias casas, andavam como se estivessem pisoteando os restos do próximo com o sapato polido pelo brio de seus egos... (2009: 224)

Antes todos eram amigos e nos tratavam como irmãos, depois, deixamos de ser parte do mesmo grupo e passamos a ser tratado com indiferença, ar de superioridade e julgamentos que em sua maioria não fazem sentido.

...Na bagagem só sonhos despedaçados, dívidas deixadas para trás e uma amarga sensação de que meus valores foram medidos pelo título de antes, e naquele momento eu não valia nada mais do que a nota de cem dólares que tinha no bolso... (2009: 224)

Os nossos sonhos não podem mais se realizarem, pois não somos nada mais do que seres humanos sem valores.

Quando visitava outra igreja, era sempre abordada por uma atitude de descaso ou de humilhação. Rever os que antes estendiam o tapete vermelho para mim e agora me viravam as costas, me dava ainda mais certeza do quanto eu amava ser diferente deles. 2009: 227)

Ser diferente deles é o maior prêmio. A Bíblia nos fala de amor e não de exclusão, devemos incluir a todos.

Deixamos de ser os homens e mulheres de Deus que éramos antes e, passamos a ser a escória da sociedade. A nossa amizade não interessa mais, a não ser que voltemos atrás e sejamos como eles querem.

Em 19 de Junho de 2013, a maior organização internacional de luta contra a homossexualidade, a Exodus International, que já atuava há 37 anos anunciou oficialmente o seu fechamento. O líder Alan Chambers, fez as seguintes declarações:

Tenho ouvido muitas histórias de pessoas que se chamam ex-gays. Histórias de pessoas que foram às igrejas da Exodus, ou associados, só para sofrer mais trauma. Tenho ouvido histórias de vergonha, de confusão sexual, de falsas esperanças.

Durante muitos anos eu ignorei a minha atração por pessoas do mesmo sexo. Tinha medo de compartilhar com a facilidade que faço agora. Olhando para trás, parece incrível que pensasse que poderia deter o que sentia. Hoje, no entanto, aceito esse sentimento como parte de minha vida que sempre estará aí.

Por favor, saibam que estou arrependido. Sinto a dor e mágoa que muitos sentiram. Sinto que muitos empregaram anos enfrentando a vergonha e a culpa que sentiam quando sua orientação não mudava. Sinto que se promovêssemos esforços para mudar a orientação sexual e teorias para redirecioná-la que estigmatizavam a vossos pais. (SOUZA 2013: 26)

Se o maior grupo de “libertação” homossexual entendeu que não há o que libertar, não consigo compreender o que as igrejas estão esperando para começar a buscar entendimento a respeito do assunto homossexualidade e Bíblia.

Ao analisar a Bíblia Sagrada e os evangelhos, que retratam a vida de Jesus na terra, não encontro nenhuma passagem em que Cristo fala a respeito da homossexualidade, nem contra, nem a favor, Ele apenas aceitou a todos que o procuraram: prostitutas, ladrões, cegos, eunucos, muitos desses condenados pelas leis judaicas. Acredito que a homoafetividade seria uma pauta para Jesus, se houvesse algo de errado com ela. A Bíblia assim como Cristo, condenam o adultério, o roubo, o não amor ao próximo, mas nunca uma relação de amor e fidelidade entre duas pessoas, ainda mais pessoas que o seguem.

Na atualidade, continuo sendo cristão/evangélico, mas agora em uma igreja que me aceita e respeita como sou, faço parte de uma comunidade inclusiva, deixando claro que não é exclusiva para *gays*, e sim um lugar para todos aqueles que querem viver uma vida plena com Cristo. Voltei a exercer o que mais amo fazer para Deus: a arte.

A dança surgiu na minha vida no período em que fiquei afastado da igreja ao chegar a São Paulo, já que na minha antiga igreja a dança era considerada pecado, hoje, compreendo que a dança pode ser utilizada como forma plena de adoração.

Nada me deixa mais feliz do que utilizar a minha arte para adorar, agora sem máscaras, despido de culpa e de toda sensação de rejeição por parte de Deus.

Hoje sou casado, com um homem maravilhoso, que conheci na minha nova igreja, um presbítero, um homem de Deus, e posso dizer que servimos a um Deus de amor e não de condenação.

Assim como está escrito em Romanos 8:16, “o próprio Espírito testifica com o nosso Espírito que somos filhos de Deus”, definitivamente, hoje, podem me falar o que quiserem a respeito de condenação, libertação ou cura da minha sexualidade, porque dentro do meu coração sinto que Deus me aceita como sou; não preciso de palavras que me inferiorizem, apenas preciso de amor, e com amor trato todos, inclusive os tradicionalistas.

COMPOSIÇÃO COREOGRAFICA – ATOS 10:34

A composição, Atos 10:34, nasce do desejo de retratar partes do capítulo três, que conta a minha transição entre uma teologia e outra. A grande questão sempre foi como expressar tudo isso através de dança. Em uma aula de composição coreográfica, surgiu o tema do TCC; e assim, o ponto principal da composição: as transições.

A princípio a ideia era apresentar essas transições no palco do teatro mesmo; com a construção da coreografia, cheguei ao consenso de torna-las mais concretas e, ao conhecer o espaço do Teatro Ruth Escobar, pude delinear melhor como seria realizado.

Primeiro, precisei traçar de onde sairia, até onde iria e o que ocorreria de movimentação entre tudo isso.

A composição apropria-se de diversos espaços do teatro, ocorrendo assim

diversas transições entre um espaço e outro. Inicialmente a obra começa em um espaço localizado no vão de uma das escadas do *hall* de entrada. Um espaço cheio de obstáculos, pouca iluminação, o que causa sensação de peso. Nele interpreto por um tempo o caminho, com dificuldades e tentando adequar-me ao espaço em que estou. Essa interpretação representa o período em que estive na igreja tradicional, por isso trago ao rosto uma máscara para mostrar o período em que precisei esconder quem realmente era.

Ao sair do vão da escada, inicia-se um trajeto por diversos lances de uma escadaria que leva o público para o local onde fica o palco, ainda escondendo o rosto com a máscara. O percurso é cheio de quedas e retrocessos, que reproduzem as várias tentativas de mudanças após retornos à antiga igreja da qual fazia parte, e os fracassos ocorridos.

Em determinado momento do percurso da escadaria, ouve-se som de violão e de uma voz cujo canto está relacionado às primeiras vezes em que ouvi falar da teologia inclusiva e a curiosidade de saber do que realmente se tratava.

A chegada ao espaço da plateia é marcada por diferentes momentos: primeiro uma queda e em seguida um olhar fixo na moça que está no palco sentada no chão ao lado de uma cruz com um tecido vermelho, após vem a retirada da máscara e de uma bandeira *gay* que sai de dentro de mim na altura do coração. Trazer todos esses signos significa uma parte da libertação, que tanto eu, como muitos amigos, que passaram por coisas parecidas precisamos fazer. Ao conhecer a teologia inclusiva ou a igreja inclusiva eu não preciso mais esconder quem eu sou, posso ser quem sempre fui.

Logo depois, ao me locomover lentamente para o palco, pouco a pouco retiro toda a minha roupa, uma calça bege e uma camisa branca que ficam pelo meio do caminho; finalizo apenas com um *Colin* (não ficarei nú, pois acredito que sairia da proposta, já que o nú não é bem visto por nenhuma igreja). Um ato de libertação verdadeira de tudo aquilo que agora não me pertence mais, a calça e a camisa não são de outras cores propositalmente, pois quis trazer a sensação de algo apagado, quando penso em cores, penso em alegria e não seria esse o caso; ao mesmo tempo, quis trazer roupas que se pareciam com as que eu usava antigamente, já que camisa e calça são parecidas com

roupa social, muito utilizadas por pastores tradicionais.

A bandeira do movimento LGBT é colocada sobre a cruz. Por cima do tecido vermelho, a cruz é o principal símbolo do cristianismo e o tecido vermelho está ligado ao sangue de Cristo. Ao colocar a bandeira sobre esses dois símbolos tão fortes para as igrejas, quero simbolizar a inclusão, a aceitação de Jesus aos homossexuais.

A finalização está inerente ao ato de adoração. Após todo o processo, poder adorar, despido de toda culpa, acusação ou coisas do tipo, sendo quem realmente sou, é um ato de libertação acima de tudo. E está composto por partes coreografadas e improvisos, já que esses são os dois principais tipos de adoração realizados pelas igrejas, que defendem o improviso como a forma mais genuína de se adorar.

O trajeto desde o vão da escada até o ponto da plateia não sofrerá mudanças, já o que ocorre depois foi construído e evoluído dia após dia. A princípio, a bandeira ia numa caixa de presente, que seria entre a alguém que a devolveria lá embaixo, após a pré-banca fui orientado a criar outra forma de levá-la ou fazê-la aparecer. Toda a sequência do palco foi alterada, a cruz mudou de lugar, antes não havia música ao vivo no palco; em certo momento eu descia do palco e caminhava pela plateia. Em um ensaio decidi falar algo relacionado ao tema da coreografia que logo foi descartado. Todo esse processo, até a conclusão da obra foi constituído em torno de experimentações que prosseguem até a apresentação.

As músicas, escolhidas para compor o trabalho, estão ligadas diretamente ou pela história de quem as canta ou pelas letras entoadas em forma de canção. A primeira música, é “Cura-me” da cantora Fernanda Brum, escolhida tanto por falar em cura (que é o que mais se defende dentro das igrejas a respeito dos *gays*), mas também porque no *clip* da música há um rapaz vestido de *drag queen* que se “desmonta”⁸⁰ e volta para casa, para indicar que “foi curado”. A segunda música, que nasce após a saída do vão da escada, é do Renato Vianna “Deus

⁸⁰ Desmontar-se, neste caso, e ainda contrário a “montar-se”, no sentido figurado significa descaracterizar-se de (ou caracterizar-se como).

sabe tudo”. A escolha deve-se à letra, já que diz que uma pessoa esconde quem realmente é, e que Deus sabe tudo, conhece todas as dores que a pessoa sente quando mostra uma felicidade que não tem. A terceira música, cantada ao vivo é “Me Ama”, do grupo Diante do Trono, e fala especificamente do amor de Deus por todos. Por fim a cantora interpreta outra música de autoria de Rosânia Rocha, pastora da Igreja Comunidade Cidade de Refúgio, de Teologia Inclusiva. A música diz que, quando estamos com Deus, nada nos atinge de forma profunda. Trata principalmente sobre o Véu do Templo, que se rasgou no dia da morte de Cristo na cruz, o que nos aproxima ainda mais dEle, já que o véu era o que separava o homem da glória de Deus e só os sacerdotes podiam ir além desse véu. Com a morte de Jesus, o véu se rasga de cima a baixo, como se o próprio Deus o tivesse rasgado. A música chama-se “Além do Véu”.

O título da coreografia veio do versículo de Atos 10:34: “Então, falou Pedro dizendo: Reconheço, por verdade, que Deus não faz acepção de pessoas”, uma citação bíblica muito utilizada pelas igrejas inclusivas, para propagar que Deus aceita a todos. O grande intuito desta obra é mostrar que homossexuais não são excluídos por Deus, mas sim aceitos e para isso utilizo a arte como ferramenta pedagógica.

A dança tem marcado presença em todos os aspectos da existência humana, seja na esfera do sagrado (rituais místicos e religiosos), seja na esfera do profano (social e do divertimento).

Por ter esse caráter, a dança, em qualquer lugar que esteja tem papel fundamental como atividade pedagógica; realiza um trabalho que estimula ao máximo a criatividade, capacidade de raciocínio, autoconfiança, melhora a relação com os outros e consigo, além de ampliar o repertório expressivo e corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi um verdadeiro desafio realizar esta pesquisa. Ao buscar a teoria daquilo que a prática me mostrou, consigo visualizar que ser homossexual e

cristão/evangélico atualmente definitivamente não é algo fácil, por todo a discriminação presente nas pessoas que praticam a Teologia Tradicional, assim como seu apego a leis bíblicas sem contexto.

Acima de todos os questionamentos e acusações realizados pelos tradicionalistas, antes de aceitar como verdade algo imposto por quem quer que seja, temos de analisar o contexto de tudo.

A Teologia Inclusiva apresenta que a homoafetividade não é um pecado muito menos algo abominado por Deus. Um relacionamento, construído em amor e fidelidade, não pode ser algo condenado.

Esta pesquisa evidencia que, assim como a Teologia Inclusiva a dança pode ser transformadora na vida de qualquer ser humano, principalmente aqueles que foram expulsos de suas congregações.

Adorar a Deus com dança é um ato libertador, por isso ela tem sido um dos principais aspectos artísticos utilizados pelas igrejas inclusivas para a propagação da fé.

Afinal, Deus não faz acepção de pessoas.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, João Ferreira. **Bíblia Shedd**. 2 ed. revista e atualizada. Barueri. SBB. 2011.

GLADSTONE, Marcos. **A Bíblia sem preconceito**. Rio de Janeiro. Igreja Cristã Contemporânea. 3 ed. 2012.

HANDTKE, Reneé M. **Adorando ao Senhor na dança**. 2 ed. Belo Horizonte. Profetas da dança. 2012.

HOLDER, Lanna. **Homoafetividade e a Bíblia: Um confronto para a cura 1**. São Paulo, 2013 DVD – Palestra.

_____. **Homoafetividade e a Bíblia: Um confronto para a cura 2**. São Paulo, 2013 DVD – Palestra.

_____. **Homoafetividade e a Bíblia: Um confronto para a cura 3**. São Paulo, 2013 DVD – Palestra.

- _____. **O Diário de uma filha pródiga**. São Paulo. Atual Brasil. 1998.
- MATOS, Gisela. **Guia prático para equipes de dança**. Contagem. Profetas da Dança. 4 ed. 2014.
- _____. **Quando Deus me pediu as sapatilhas**. Contagem. Profetas da Dança. 3 ed. 2012.
- MULCAHY, Russell. **Players for Bobby**, EUA, 2009, Drama, 88 minutos, 14 anos. Filme.
- NOLAND, Rory. **O Coração do Artista: Construindo o caráter do artista cristão**. São Paulo. W4 Editora. 2009.
- SOUZA, Marvel. **Incluídos pela graça**. Rio de Janeiro. Metanoia. 2013.
- _____. **Manual do cristão gay: Vencendo as crises**. Brasília. Marvel Souza. 2012.
- SWAGGART, Jimmy. **Bíblia de estudo do Expositor**. EUA. Ministério Jimmy Swaggart. 2014.
- VIEIRA, Eder. **Dançando com Propósitos**. São Paulo. Oxigênio Books. 2009.
- YANCEY, Philip. **Decepcionado com Deus três perguntas que ninguém ousa fazer**. 11ed. São Paulo. Mundo Cristão. 2012

O PAPEL DA DIREÇÃO DA ESCOLA NAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, ADMINISTRATIVA E DE GESTÃO DE PESSOAS

SIMONE ZUCULIN BONIFÁCIO

RESUMO

O Diretor assume a liderança pedagógica da unidade educacional garantindo, em primeiro lugar, a implementação do Currículo. Essa implementação exige o compromisso com práticas pedagógicas que assegurem os direitos de aprendizagem dos estudantes, respeitando suas necessidades, interesses e ritmos de desenvolvimento. É papel do Diretor assegurar que as propostas pedagógicas estejam em sintonia com as diretrizes curriculares e com a realidade da comunidade atendida.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Aprendizagem; Currículo.

É essencial o engajamento de todos os profissionais da escola nos processos de ensino e aprendizagem, desde o planejamento de ações e projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, até estratégias de intervenção pedagógica para engajar e apoiar a todos os estudantes. Assim, o compartilhamento dos dados obtidos ao longo de todo o ano letivo nas reuniões formativas é essencial para que todos tenham conhecimento do estágio em que a escola se encontra em relação às aprendizagens e quais rumos devem ser tomados para alcançar os objetivos traçados no projeto político-pedagógico, de modo a desenvolver ações com a participação de todos – professores, gestores, funcionários, estudantes e comunidade – sem exceção.

Nesse sentido, tem destaque o papel do diretor escolar em todo o processo pedagógico, desde o planejamento das ações e acompanhamento dos resultados em conjunto com o coordenador, até o envolvimento de todos os profissionais da escola nos processos educacionais, de maneira a garantir uma gestão democrática e participativa.

Mesmo se ocupando de tarefas mais administrativas e burocráticas, o diretor de escola tem sua função diretamente ligada ao pedagógico [...]. De fato, não é necessário que o diretor desenvolva a função do coordenador, estando este presente, mas é necessário que o trabalho seja uma construção coletiva, apoiado pelo diretor, que deve acompanhá-lo. (DOMINGUES, 2014, p. 103)

Muitos diretores renunciam aos processos pedagógicos em razão de questões burocráticas e administrativas, o que é um equívoco. A ocupação do diretor deve abranger todas as dimensões de trabalho da escola, tanto pedagógicas quanto administrativas, de modo a valorizar a atuação de todos, sem se eximir de suas responsabilidades. Colocar em prática as decisões tomadas coletivamente e garantir o empenho de todos os profissionais para o sucesso da ação educativa está a cargo de uma direção preocupada com a construção democrática de uma escola.

Outro aspecto fundamental é o fortalecimento do trabalho coletivo e da formação continuada da equipe escolar. O Diretor deve fomentar espaços de diálogo, estudo e reflexão, promovendo a colaboração entre os profissionais da escola. A formação em serviço, articulada às práticas cotidianas, é essencial para o desenvolvimento profissional e para a qualificação das ações pedagógicas.

O monitoramento das práticas pedagógicas, realizado em parceria com a coordenação pedagógica, constitui outro eixo estratégico da liderança do Diretor. Esse acompanhamento permite analisar as práticas de sala de aula, identificar necessidades de intervenção e assegurar a coerência das ações com o projeto político-pedagógico da unidade. O monitoramento deve ser contínuo e comprometido com a melhoria das aprendizagens das crianças.

O Diretor tem o importante papel de garantir o apoio e a valorização da escuta das crianças, das famílias e dos profissionais da escola. Essa escuta qualificada contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas, respeitando a diversidade e promovendo o diálogo. O reconhecimento do outro como sujeito de direitos é um princípio fundamental na construção de uma escola acolhedora e participativa.

A gestão administrativa envolve, primeiramente, a organização dos

recursos financeiros da unidade, o que inclui o gerenciamento responsável dos recursos do PTRF e do PDDE. Cabe ao Diretor assegurar que esses recursos sejam aplicados de forma transparente e em benefício direto do funcionamento da escola e do atendimento às necessidades pedagógicas e estruturais, respeitando os princípios da legalidade e da boa gestão pública.

Outro aspecto essencial da administração escolar é a manutenção da infraestrutura e dos espaços educativos. É responsabilidade do Diretor zelar pela conservação e adequação dos ambientes escolares, garantindo condições dignas e seguras para o desenvolvimento das atividades educativas. Ambientes bem cuidados refletem o compromisso da escola com a qualidade do ensino e o bem-estar da comunidade escolar.

O gerenciamento eficiente da documentação escolar também é parte fundamental da atuação administrativa. O Diretor deve garantir a organização e a atualização dos registros escolares, assegurando a veracidade das informações e o cumprimento das exigências legais. Essa gestão documental é imprescindível para a credibilidade institucional e para a garantia dos direitos das crianças e das famílias.

O cumprimento das normativas legais e educacionais é um princípio inegociável da gestão administrativa. O Diretor deve conhecer, interpretar e aplicar corretamente as legislações vigentes, assegurando a regularidade dos processos e a conformidade das práticas escolares com as políticas públicas de educação. Essa postura fortalece a segurança jurídica e a legitimidade das ações da escola perante a comunidade e os órgãos de controle.

Na gestão de pessoas, o Diretor deve, antes de tudo, fortalecer o diálogo, a escuta e o acolhimento dos profissionais da escola. Criar um ambiente de confiança e respeito favorece a construção de relações interpessoais saudáveis e o desenvolvimento de uma cultura organizacional colaborativa. A escuta atenta das necessidades, expectativas e dificuldades da equipe é um instrumento poderoso de mediação e promoção do bem-estar no ambiente escolar.

Outro papel fundamental do Diretor é promover a valorização do

trabalho docente e dos demais profissionais da unidade. Reconhecer os esforços e conquistas dos colaboradores contribui para o fortalecimento do vínculo profissional e para o engajamento nas práticas pedagógicas e administrativas. A valorização deve ocorrer tanto no âmbito institucional, por meio do reconhecimento formal, quanto no cotidiano das relações de trabalho.

Além disso, cabe ao Diretor articular ações de acompanhamento e desenvolvimento profissional, oferecendo condições para a formação contínua e para o aperfeiçoamento das práticas. O incentivo ao estudo, à reflexão e à troca de experiências potencializa o crescimento individual e coletivo da equipe escolar. Investir no desenvolvimento profissional impacta diretamente na qualidade do trabalho educativo oferecido às crianças.

Por fim, é responsabilidade do Diretor acompanhar e apoiar os processos de integração de novos profissionais na escola. Um acolhimento cuidadoso e orientado facilita a adaptação, favorecendo a compreensão das rotinas, das expectativas e da cultura organizacional da unidade. Esse acompanhamento inicial é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento e promover o alinhamento dos novos membros da equipe às diretrizes e objetivos da escola.

CURRÍCULO E BNCC

Também, os conhecimentos acerca do currículo vigente e suas atualizações precisam ser pauta das reuniões formativas. Com a chegada da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – surge a necessidade de adaptação dos currículos escolares vigentes, para se adequarem às exigências nacionais. A BNCC foi aprovada em duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental, instituída pela Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017; e Ensino Médio, instituída pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Em decorrência disso, em São Paulo, o Currículo Paulista, da Rede Estadual de Ensino, inicia sua atualização em 2018, (re)elaborado coletivamente por professores, gestores escolares, dirigentes de ensino, estudantes e sociedade civil por meio de consultas públicas; e o Currículo da Cidade, da Rede Municipal de Ensino da capital, inicia sua atualização ainda

em 2017, também (re)escrito de forma coletiva por diretores, coordenadores pedagógicos, gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Ensino (DREs), professores e estudantes, por meio de Grupos de Trabalho (GTs) e pesquisa on-line. Esses currículos funcionam como um norte para o professor, determinando os conteúdos de cada matéria a serem ensinados em cada um dos anos do ensino fundamental e do ensino médio. A BNCC traz o conteúdo mínimo a ser ensinado a nível Brasil, em todas as escolas do país, mas Estados e municípios, ao criarem seus próprios currículos, podem adaptar esse conteúdo às suas realidades regionais.

Porém, tanto os currículos quanto os livros didáticos precisam passar por atualizações constantes. Os currículos construídos e os livros didáticos não podem ser estáticos, pois o conhecimento não é estático. Com o passar dos anos, novos conhecimentos surgem através da ciência, da tecnologia, dos acontecimentos históricos, e são somados aos conhecimentos já acumulados pela humanidade até então. Daí a necessidade da formação contínua, como uma maneira de proporcionar a discussão coletiva com os professores em exercício nas redes municipais e estaduais de ensino acerca das mudanças ocorridas, para que os seus próprios conhecimentos não se tornem obsoletos.

A escola, como instituição social, precisa manter-se conectada com os tempos em que está inserida. Os currículos escolares devem refletir as transformações do mundo e dialogar com os desafios contemporâneos vividos pelos estudantes e suas comunidades. A atualização curricular não se limita à inserção de novos conteúdos, mas envolve a ressignificação de temas, a reorganização de saberes e a ampliação de perspectivas. Por exemplo, os avanços tecnológicos, as mudanças climáticas, os debates sobre diversidade, inclusão e equidade, entre tantos outros, exigem da escola uma postura crítica e responsiva. A educação não pode estar alheia às urgências sociais e éticas do presente, e isso demanda um olhar atento para os currículos e para a prática pedagógica, a fim de que estes se mantenham vivos, coerentes e alinhados com as necessidades do tempo atual.

Nesse contexto, a formação continuada deixa de ser uma atividade pontual ou burocrática e passa a ser parte fundamental do compromisso ético

do educador. Trata-se de criar espaços permanentes de estudo, troca e reflexão sobre as práticas pedagógicas à luz das novas demandas educacionais. A atualização constante dos conhecimentos docentes é condição indispensável para que o professor compreenda e acompanhe as transformações que afetam seus estudantes, seus territórios e os saberes escolares. Além disso, uma formação continuada de qualidade deve promover a autonomia intelectual do professor, estimulando o pensamento crítico, a curiosidade e a capacidade de interpretar e transformar sua prática. Assim, o professor se posiciona não como um mero transmissor de conteúdos, mas como sujeito ativo na construção de uma escola mais justa, inovadora e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

É papel das redes de ensino promover e garantir condições para que essa formação ocorra de maneira sistemática, articulada com os projetos político-pedagógicos das escolas e em consonância com os desafios reais enfrentados pelos docentes no cotidiano. Para isso, é necessário investir na valorização do professor como profissional do conhecimento, reconhecendo que o aprimoramento de sua prática não depende apenas de boa vontade individual, mas de políticas públicas estruturantes que assegurem tempo, recursos e apoio institucional. A formação continuada precisa estar conectada com a realidade dos territórios e das comunidades escolares, favorecendo o trabalho colaborativo e a construção coletiva de saberes. Quando o currículo, a formação e a prática pedagógica caminham juntos, a escola ganha potência para cumprir seu papel transformador e para formar sujeitos críticos, criativos e capazes de atuar de maneira ética e responsável na sociedade.

As mudanças no Ensino Médio introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 representaram uma tentativa de reorganizar a etapa final da educação básica, flexibilizando a estrutura curricular e ampliando a carga horária mínima anual. A proposta previa a oferta dos chamados "itinerários formativos", possibilitando aos estudantes aprofundarem seus estudos em áreas de conhecimento de seu interesse ou em formação técnica e profissional. Essa reconfiguração trouxe impactos significativos para as redes de ensino e, sobretudo, para os professores, que passaram a lidar com novos arranjos curriculares, exigindo adequações na prática pedagógica, nos materiais

didáticos e nas formas de acompanhamento das aprendizagens. Nesse cenário, a formação continuada tornou-se ainda mais essencial, uma vez que os educadores precisaram (e ainda precisam) compreender as diretrizes do novo modelo, refletir sobre a sua aplicação em contextos diversos e adaptar sua prática para garantir uma formação integral, crítica e significativa aos estudantes.

Com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, o país assistiu a um novo movimento de reformulação do Ensino Médio, desta vez como resposta às críticas e aos desafios identificados na implementação da lei anterior. Entre os principais pontos dessa nova legislação estão a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica, a valorização das disciplinas obrigatórias, e a busca por garantir maior equidade e qualidade na oferta dos itinerários formativos. A nova lei reconhece a necessidade de assegurar uma base comum robusta, sem abrir mão da flexibilidade, e reforça o papel do Estado na oferta pública e equitativa das diferentes possibilidades formativas. Diante dessas mudanças, é imprescindível que os profissionais da educação sejam constantemente atualizados, pois o sucesso da implementação de qualquer política educacional depende diretamente da mediação feita pelos professores em sala de aula. A formação continuada, nesse contexto, deve ser vista como um direito e uma condição de trabalho, permitindo que os docentes participem ativamente da construção curricular e da consolidação de uma escola que forme sujeitos preparados para os desafios do século XXI.

Diante das mudanças legais e das novas exigências curriculares, cabe às redes de ensino estruturar políticas consistentes de formação continuada que dialoguem diretamente com as transformações do Ensino Médio. Para isso, é fundamental que as formações não sejam genéricas ou descoladas da realidade, mas que considerem as especificidades dos territórios, os desafios enfrentados pelas escolas e os distintos perfis dos estudantes. Uma estratégia eficaz é a constituição de grupos de trabalho interdisciplinares que envolvam professores, coordenadores e gestores no estudo das diretrizes legais, na construção colaborativa dos currículos e no planejamento de práticas pedagógicas coerentes com a proposta formativa da etapa. Além

disso, as redes devem garantir tempos institucionais destinados ao estudo, à reflexão sobre a prática e ao acompanhamento pedagógico, promovendo a articulação entre teoria e prática de maneira contínua. Parcerias com universidades e institutos de pesquisa, bem como o incentivo à produção de conhecimento pelos próprios professores da rede, também são caminhos potentes para fortalecer o protagonismo docente nesse processo. Dessa forma, a formação não se resume à atualização técnica, mas se constitui como uma estratégia coletiva de desenvolvimento profissional e de qualificação da educação pública.

CONCLUSÃO

Assim, vimos que a escola pública atual não está conseguindo atingir o seu objetivo maior, que é apoiar os estudantes em seu processo de construção do conhecimento para o seu pleno desenvolvimento. Desse modo, entender as dificuldades enfrentadas diariamente pelos estudantes nesse processo de construção do conhecimento subsidia os professores a adequarem suas práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes, para que eles possam se desenvolver plenamente. Nesse sentido, a formação continuada do docente na escola tem um papel fundamental no envolvimento dos professores em discussões que levem a uma reflexão ativa e transformadora de suas práticas pedagógicas, por meio das trocas de experiências que propiciam a consolidação dos saberes docentes, essenciais para a constituição do modelo de escola presente e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; DIAS, Hildizina Norberto. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, *et al.* *Aprendizagem do adulto professor*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3dJLLIa>>. Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2MvgEGw>>. Acesso em 04 jun. 2021.

DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 61 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos. *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

MARIA ANGELICA FERNANDES⁸¹

RESUMO

Este artigo busca discutir a importância do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento científico, a curiosidade natural das crianças e a compreensão do meio ambiente. Aborda os principais desafios enfrentados pelos professores, como a formação inadequada e a escassez de recursos, e propõe possibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas e dinâmicas. Ressalta a necessidade da formação continuada dos docentes, do uso de metodologias ativas e do investimento em materiais didáticos adequados para garantir um ensino de qualidade. Conclui que o ensino de Ciências nessa etapa é fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Anos Iniciais; Educação Científica; Metodologias Ativas; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um componente essencial para a formação integral das crianças, pois propicia a compreensão do mundo natural, social e tecnológico ao seu redor. Esta etapa escolar é marcada por uma intensa fase de descobertas e desenvolvimento cognitivo, onde a curiosidade e a vontade de aprender

⁸¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade São Camilo (2006); Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e Matemática nas séries Iniciais, pela Faculdade Unida de São Paulo – FAUSP (2023); Professor(a) de Ensino Fundamental I na EMEF Prof.^a Julieta Terlizzi Bindo

devem ser estimuladas para que o processo de aprendizagem seja significativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da Educação Científica desde os primeiros anos, com a intenção de desenvolver habilidades investigativas, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. Contudo, ainda é comum observar práticas que priorizam a memorização e o ensino fragmentado dos conteúdos, o que dificulta a construção de um conhecimento contextualizado e funcional para a vida dos estudantes.

Este artigo visa analisar os desafios e as possibilidades do ensino de Ciências nos anos iniciais, destacando aspectos relacionados à formação docente, metodologias de ensino, recursos didáticos e o papel do professor na mediação do conhecimento.

A importância do ensino de Ciências nos anos iniciais

Nos primeiros anos da educação formal, o ensino de Ciências deve promover o desenvolvimento do pensamento científico e o interesse pelo mundo natural. Crianças nessa fase possuem grande capacidade de observação e curiosidade, o que pode ser aproveitado para estimular o questionamento e a investigação.

Além disso, o ensino de Ciências contribui para a formação de uma consciência ambiental e social, preparando os alunos para se tornarem cidadãos responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade. É durante os anos iniciais que se estabelecem as bases para a alfabetização científica, que envolve a capacidade de compreender conceitos científicos básicos, interpretar informações e aplicar conhecimentos em situações cotidianas.

Portanto, o ensino de Ciências não deve se limitar a uma disciplina isolada, mas integrar saberes diversos, promovendo uma visão interdisciplinar que dialogue com outras áreas do conhecimento, como Matemática, Língua Portuguesa e Estudos Sociais.

Desafios para o ensino de Ciências nos anos iniciais

1.1 Formação docente

Um dos maiores desafios para a efetividade do ensino de Ciências é a formação dos professores que atuam nos anos iniciais. Muitos docentes vêm de cursos de Pedagogia que oferecem pouca ênfase à formação específica em Ciências Naturais, gerando insegurança e falta de domínio dos conteúdos.

Além disso, a ausência de formação continuada e atualizações dificulta que os professores acompanhem as novas metodologias e avanços na área. A formação inicial e continuada deve contemplar aspectos teóricos e práticos, capacitando os educadores a desenvolverem atividades experimentais e projetos investigativos.

1.2 Recursos didáticos e infraestrutura

A falta de materiais didáticos apropriados e de laboratórios escolares limita a realização de atividades práticas, essenciais para o ensino de Ciências. Muitos professores recorrem apenas à exposição oral e ao uso de livros, o que pode tornar as aulas menos atraentes e eficazes.

Investir em recursos simples, como kits de experimentos, materiais recicláveis e o uso da natureza como laboratório, pode ampliar as possibilidades pedagógicas, tornando o aprendizado mais concreto e prazeroso para os alunos.

1.3 Metodologias tradicionais

Ainda prevalece o modelo tradicional de ensino, centrado na memorização e na repetição, que não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo. Essa abordagem limita o interesse dos alunos e dificulta a compreensão profunda dos conceitos científicos.

É fundamental que o ensino de Ciências seja pautado por metodologias ativas, que promovam a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

2. Possibilidades para uma prática pedagógica significativa

2.1 Metodologias ativas e interdisciplinaridade

O uso de metodologias ativas, como projetos, experimentos simples, observação direta, jogos e dramatizações, pode despertar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos. Essas práticas estimulam a investigação, o questionamento e o desenvolvimento do pensamento científico.

Além disso, a interdisciplinaridade permite que os conteúdos de Ciências sejam relacionados com a vida cotidiana e com outras áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo.

2.2 Uso dos espaços escolares e comunitários

A escola deve explorar os espaços internos e externos, como jardins, hortas, pátios e áreas próximas à comunidade, para realizar atividades que conectem teoria e prática. Visitas a museus, parques, centros de ciências e laboratórios também enriquecem a aprendizagem, ampliando as experiências dos estudantes.

2.3 Formação continuada dos professores

Investir em formação continuada é fundamental para que os professores atualizem seus conhecimentos e desenvolvam novas competências. Cursos, oficinas, grupos de estudo e parcerias com instituições de ensino superior podem contribuir para a melhoria da prática pedagógica.

3. O papel do professor no ensino de Ciências

4.

O professor deve atuar como mediador do conhecimento, estimulando a curiosidade e o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. É importante que incentive o questionamento, a pesquisa e o trabalho colaborativo, promovendo um ambiente aberto ao diálogo e à experimentação.

Além disso, o educador deve estar atento às dificuldades dos estudantes, buscando estratégias diversificadas para atender diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, respeitando a diversidade presente na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Ciências nos anos iniciais desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel no mundo. Mais do que transmitir conteúdos, essa etapa da educação deve incentivar a curiosidade, o questionamento e a capacidade de investigar o ambiente ao redor, promovendo a compreensão de fenômenos naturais e sociais de forma significativa para a vida das crianças.

No entanto, o caminho para uma educação científica de qualidade enfrenta desafios importantes. Entre eles, destacam-se a formação docente insuficiente para práticas inovadoras, a persistência de metodologias tradicionais centradas apenas na memorização, a falta de recursos didáticos adequados e a limitada exploração de espaços fora da sala de aula. Superar essas barreiras exige planejamento, criatividade e comprometimento da escola e da comunidade educativa.

A adoção de práticas pedagógicas ativas, que incentivem a experimentação, a observação e a pesquisa, revela-se essencial para engajar os alunos de maneira efetiva. Além disso, a valorização da interdisciplinaridade, integrando Ciências com Matemática, Língua Portuguesa e Estudos Sociais, contribui para tornar o aprendizado mais contextualizado e significativo. O uso dos espaços escolares e comunitários,

como laboratórios, hortas escolares e visitas a museus ou centros de ciência, amplia as oportunidades de vivência prática e concretiza conceitos aprendidos em sala de aula.

Outro ponto central é o investimento contínuo na formação de professores, permitindo que desenvolvam competências pedagógicas inovadoras e estejam preparados para lidar com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. O diálogo constante entre docentes, alunos e famílias também fortalece a prática educativa, criando um ambiente colaborativo e inclusivo, que estimula o interesse e o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem.

Somente com uma educação científica sólida desde os primeiros anos será possível preparar crianças capazes de compreender, questionar e intervir de maneira consciente e responsável no mundo em que vivem. A construção de um ensino de Ciências de qualidade contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos comprometidos com um futuro mais sustentável, justo e ético, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com autonomia, criatividade e senso crítico.

REFERÊNCIAS

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

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Miriam Garcia. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZETTI, Liane; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades e desafios. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 2, p. 323-341, 2011.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM