



UNIFICADA



REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 6-NÚMERO 10 | OUTUBRO 2024

DATA DE PUBLICAÇÃO: 31/10/2024



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.6 n.10 – outubro 2024 – Mensal

Modo de acesso: <http://revista.unificada.com.br/>

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 31/10/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.6 n.10 – outubro de 2024 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 31/10/2024

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania[1] além de promover a educação[1] visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

PROJETOS ARQUITETÔNICOS NA HISTÓRIA DOS NEGROS: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Adriana Fernandes Alves Sousa04

REFUGIADOS: DIREITO A VIDA E A EDUCAÇÃO

Angela Maria Lima17

NARRATIVAS INDÍGENAS – IDENTIDADE FEMININA E AUTOAFIRMAÇÃO COMO GUERREIRA

Daiane Olesovs28

O IMAGINÁRIO NA MÍDIA E A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Daiane Olesovs43

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniel de Souza Lopes53

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO - ALGUMAS PONDERAÇÕES

Denize Magnagnago59

AS IMPLICAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA

Erika Câmara Silva66

EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTES VISUAIS

Larissa Cavalcante de Carvalho91

A INFLUÊNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

Leandro Alves Machado Torres108

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Leandro Alves Machado Torres123

O PAPEL ESSENCIAL DAS BRINCADEIRAS NO LETRAMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Galvao De Souza138

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Galvao De Souza147

O USO DA ESCRITA EM BRAILLE

Neilde Judite Santos da Silva 156

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

Neilde Judite Santos da Silva 168

A LINGUAGEM ARTÍSTICA FACE À INFÂNCIA

Soraia Milena Souza Franca Magalhães Biserra..... 185

A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR A MATEMÁTICA DESDE A TENRA IDADE

Soraia Milena Souza Franca Magalhães Biserra..... 199

A IMPORTÂNCIA DA MEMORIZAÇÃO DA TABUADA

Tatiana Anholeto..... 211

AS RELAÇÕES ENTRE NEUROCIÊNCIAS E ENSINO- APRENDIZAGEM

Erika Câmara Silva 220

MUSICOTERAPIA COMO SUPORTE PARA A INTERAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Eloisa Elena Rangel Ritter Lentini..... 235

SINGULARIDADE MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCUTA ATIVA DA CRIANÇA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Eloisa Elena Rangel Ritter Lentini..... 241



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

PROJETOS ARQUITETÔNICOS NA HISTÓRIA DOS NEGROS: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

SOUSA, Adriana Fernandes Alves

Resumo

Após o fim do regime escravocrata e décadas de lutas, a sociedade brasileira começou a abordar as questões étnico-raciais, buscando, por meio de debates sociais e políticos, compensar as injustiças causadas pela escravidão. A cultura africana desempenhou um papel fundamental na formação da cultura brasileira, sendo amplamente incorporada a ela. Essa riqueza cultural está profundamente conectada à diversidade étnica dos povos negros, que trazem consigo línguas, costumes e tradições distintas. O presente artigo explora a manifestação dessa cultura no contexto escolar, visando promover o respeito, a tolerância e a valorização da diversidade; e como objetivos específicos, discutir sobre essa questão nas aulas de Geografia. Para a realização desta pesquisa, foi adotada metodologia qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica sobre o tema. Os resultados revelam a importância de desenvolver a criticidade dos estudantes e o conhecimento aprofundado sobre as questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Étnico-racial; Cultura Africana e Afro-brasileira; Ensino de Geografia.

Abstract

After the end of the slave regime and decades of struggle, Brazilian society began to address ethnic-racial issues, seeking, through social and political debates, to compensate for the injustices caused by slavery. African culture played a fundamental role in the formation of Brazilian culture, being widely incorporated into it. This cultural wealth is deeply connected to the ethnic diversity of black people, who bring with them distinct languages, customs and traditions. This article explores the manifestation of this culture in the school context, aiming to promote respect, tolerance and appreciation of diversity; and as specific objectives, to discuss this issue in Geography classes. To conduct this research, a qualitative methodology based on bibliographic research on the subject was adopted. The results reveal the importance of developing students' critical thinking and in-depth knowledge of ethnic-racial issues.

Keywords: Ethnic-racial; African and Afro-Brazilian Culture; Teaching of Geography.

INTRODUÇÃO

O Brasil viveu um longo período sob o regime escravocrata, caracterizado pela predominância de um pensamento eurocêntrico. Com o fim desse regime e após anos de lutas, a sociedade passou a discutir as questões étnico-raciais, buscando, entre outras questões, mitigar os efeitos devastadores da escravidão.

No campo da Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, com a promulgação da Lei nº 10.639/03. O Parecer CNE/CP nº 003/04 contribuiu para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, tornando obrigatório o ensino desse tema nas escolas de todo o país. A justificativa para o estudo dessa cultura no ambiente escolar reside na necessidade de promover o ensino das relações étnico-raciais, o que contribui para o respeito, a tolerância e o reconhecimento da diversidade presente em nossa sociedade. Além disso, tal abordagem pode criar um ambiente educacional mais equitativo, fortalecendo a autoestima dos estudantes negros (BRASIL, 2004).

No entanto, o preconceito e a discriminação ainda são problemas enraizados na sociedade. Propostas pedagógicas que valorizem essa cultura devem não apenas promover sua difusão, mas também contribuir para a eliminação dessas barreiras.

Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu políticas para assegurar um ensino que contemple a valorização das contribuições africanas ao Brasil, buscando também uma reparação histórico-cultural e

priorizando práticas pedagógicas que promovam as relações interculturais (BRASIL, 2013).

A escola deve ser um espaço de convivência democrática e respeito às diferenças. Nesse contexto, ela desempenha um papel crucial na promoção de uma educação mais inclusiva, transformadora e justa. Cabe à escola desconstruir a visão racista e discriminatória que ainda persiste na sociedade, superando o etnocentrismo europeu e valorizando as relações étnico-raciais, ao mesmo tempo em que reinventa seus processos pedagógicos (BRASIL, 2013).

Como dito, a Lei nº 10.639/2003 surgiu, em parte, como uma medida de reparação, visando reduzir as injustiças e a marginalização historicamente imposta ao povo negro e seus descendentes. Essa política pública afirmativa foi resultado das lutas de diversos movimentos sociais, que buscaram dar voz a essa população, ao mesmo tempo em que criticavam aspectos da sociedade, como a erotização e a expressão musical e corporal (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006).

Em outras palavras: "O reconhecimento envolve a garantia de justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, além da valorização da diversidade que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira" (BRASIL, 2013, p. 499).

No contexto do componente curricular de Geografia é essencial adotar uma abordagem que vá além do ensino tradicional. No atual cenário da sociedade do conhecimento, é fundamental que o professor utilize uma variedade de recursos, como músicas, artigos científicos, documentários, imagens, projetos, filmes, entre outros materiais que possam enriquecer as aulas, despertar a curiosidade dos estudantes e incentivar seu protagonismo:

[...] A necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004, p.1-2).

O ensino de Geografia nas escolas brasileiras vai além de mapas e coordenadas; ele é uma ferramenta poderosa para a formação crítica dos

estudantes, especialmente quando se trata de compreender as complexas relações étnico-raciais no Brasil.

Como componente curricular, pode e deve ser utilizada para promover uma educação que valorize a diversidade, combata o racismo e fomente a inclusão social, conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006).

Retomando a inclusão das discussões étnico-raciais no currículo escolar é um reflexo da luta por reconhecimento e reparação histórica das populações negras e indígenas no Brasil. A Lei 10.639/2003, que alterou a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e a Lei 11.645/2008, que incluiu também a história e cultura indígena, foram marcos legais que impulsionaram a necessidade de repensar o ensino de Geografia para incluir essas discussões de forma significativa.

A Geografia tem um papel crucial na construção de uma consciência crítica sobre as relações étnico-raciais. Ao abordar temas como a distribuição territorial das populações, a formação dos territórios quilombolas, as migrações forçadas e a urbanização, os professores podem evidenciar como questões raciais estão entrelaçadas com a estruturação espacial e social do Brasil. Dessa forma, a Geografia não apenas informa, mas também desafia os estudantes a reconhecerem e questionarem as desigualdades raciais presentes no espaço geográfico (MONTEIRO, 2004).

Para ensinar as relações étnico-raciais de forma eficaz, é necessário adotar metodologias que integrem o conhecimento geográfico com a realidade social dos estudantes.

Estratégias como o uso de mapas temáticos, estudo de casos, análise de imagens, e debates sobre as transformações urbanas e rurais em áreas predominantemente habitadas por populações negras e indígenas são essenciais. Essas abordagens permitem que os estudantes relacionem o

conteúdo geográfico com as dinâmicas raciais que moldam o espaço e a sociedade (BRASIL, 2013).

Estudos de caso, como o processo de formação dos quilombos no Brasil, a territorialização indígena e as questões contemporâneas de gentrificação em bairros historicamente negros nas grandes cidades, podem ser utilizados para ilustrar como as questões étnico-raciais se manifestam no espaço geográfico. Esses exemplos não apenas enriquecem o ensino de Geografia, mas também contribuem para a conscientização dos estudantes sobre a importância da equidade racial (DÁVILA, 2006).

Apesar das diretrizes e avanços legais, ainda há desafios significativos na implementação de uma educação geográfica que efetivamente aborde as questões étnico-raciais (LUNA e KLEIN, 2005).

Esses desafios incluem a formação insuficiente de professores, a falta de materiais didáticos adequados e resistências políticas e culturais. No entanto, com o avanço das discussões acadêmicas e a pressão de movimentos sociais, há uma perspectiva positiva para a transformação do ensino de Geografia em uma ferramenta ainda mais poderosa de promoção da justiça social.

O ensino de Geografia no Brasil deve ser visto como uma oportunidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes das desigualdades étnico-raciais que marcam o território brasileiro. Ao incorporar de forma sistemática e reflexiva as questões étnico-raciais no currículo de Geografia, os educadores podem ajudar a construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o reconhecimento e a valorização da diversidade sejam pilares fundamentais.

2 O ENSINO POR PROJETOS E A ARQUITETURA DESENVOLVIDA PELOS NEGROS: ENSINO DE GEOGRAFIA

A arquitetura, como manifestação cultural e social, reflete a história e a identidade de um povo. No Brasil, a arquitetura negra, em especial aquela que emerge das populações quilombolas, comunidades periféricas e favelas, é um

testemunho vivo da resistência, criatividade e adaptação dos negros ao longo da história. Integrar a discussão desses projetos arquitetônicos no ensino de Geografia oferece uma oportunidade única para explorar a interseção entre espaço, identidade e cultura, enriquecendo a compreensão dos estudantes sobre as dinâmicas sociais e raciais no Brasil (LUNA e KLEIN, 2005).

Uma possibilidade de trabalhar também com o tema proposto seria a partir da Pedagogia de Projetos. Uma das questões étnico-raciais que pode ser explorada através de projetos é a contribuição dos povos africanos na arquitetura. Estudos relevantes mostram a influência da mão de obra africana na construção de projetos arquitetônicos, especialmente na arquitetura colonial paulista dos séculos XVIII e XIX.

Em São Paulo, as construções em taipa não têm origem portuguesa, como muitos acreditam, mas estão relacionadas à cultura africana. Essa constatação desafia a ideia de que os escravos contribuíram apenas com força física, evidenciando que suas influências culturais deixaram marcas significativas na arquitetura local (THOMPSON, 1987).

Nesse contexto:

[...] os negros eram portadores de uma complexa e diversificada cultura que os europeus menosprezavam e, em não a valorizando, não podiam entender que por de trás de seus costumes e modos de vida se escondia uma evolução multissecular. Isso se refletia na surpreendente grande diversidade de profissões exercidas pelos escravos (WEIMER, 2008, p. 227).

Desde o início, a mão de obra africana esteve presente na capitania, e essa presença aumentou ainda mais a partir do século XVII, impulsionada pela extração de ouro em Minas Gerais, o que concentrou a força de trabalho africana em São Paulo: "foi a partir do último quartel do século XVII e, sobretudo, após 1700, que escravos africanos começaram a transformar os tijupares em senzalas" (MONTEIRO, 1994, p. 220-221).

Luna e Klein (2005) afirmam que, de 1750 a 1850, "o componente básico da força de trabalho que gerou boa parte da riqueza em São Paulo foi, inquestionavelmente, o escravo africano ou afro-americano". Assim, a partir do

século XVIII, houve um significativo aumento da população negra no estado, consolidando a predominância da mão de obra escrava.

De acordo com Costa (1998), Lúcio Costa, arquiteto e urbanista brasileiro, não se envolveu nas pesquisas sobre a arquitetura brasileira, optando por contribuir com a Semana de Arte Moderna de 1922. Com isso, as obras arquitetônicas realizadas pelos negros acabaram passando despercebidas. Somente mais tarde, Costa buscou resgatar as obras de Aleijadinho e suas contribuições para a arquitetura nacional, destacando o legado de origem portuguesa presente no trabalho desse artista.

Como exemplo, podem ser observadas algumas das técnicas que os escravos utilizaram na construção de casas:

[...] à maneira africana perceptível na queima das extremidades dos pilares a serem enterradas, técnica adotada para retardar o apodrecimento, na forma da construção com três filas de pilares onde a central era a mais alta para permitir a construção de uma cobertura de duas águas, no tramado das paredes revestidas de barro, na amarração da estrutura com cipós (WEIMER, 2008, p. 220).

Além disso, a mão de obra africana foi fundamental para as construções no interior de São Paulo. No entanto, essas contribuições foram amplamente negligenciadas pelas pesquisas, que não deram a devida atenção à origem da arquitetura paulista.

Para contextualizar o assunto, desde a colonização, as populações negras no Brasil foram forçadas a adaptar-se a diferentes condições espaciais, muitas vezes hostis. Inicialmente, essa adaptação foi marcada pela construção de quilombos, comunidades de resistência formadas por negros fugidos da escravidão. Essas comunidades desenvolveram arquiteturas próprias, que, além de atenderem às necessidades de abrigo e defesa, refletiam a organização social e cultural dos povos africanos (MONTEIRO, 1994).

Com o fim da escravidão e o crescimento das cidades, negros libertos e seus descendentes passaram a ocupar os espaços periféricos das cidades, criando favelas e bairros populares. Nessas áreas, a arquitetura negra se manifestou de forma adaptativa e resiliente, com construções que atendem às

necessidades das comunidades e respeitam as tradições culturais, mesmo em condições de adversidade econômica e social.

Ao estudar a arquitetura negra no Brasil, os alunos podem compreender como o espaço geográfico é moldado não apenas por fatores físicos, mas também pelas dinâmicas sociais e culturais. A Geografia, nesse contexto, se torna uma ferramenta poderosa para analisar como essas comunidades se apropriam do espaço, criando ambientes que refletem suas histórias e resistências (WEIMER, 2008).

Essa análise pode incluir o estudo de quilombos contemporâneos, que continuam a lutar por reconhecimento territorial, e a evolução das favelas, que, apesar de frequentemente marginalizadas, representam exemplos de urbanização autônoma e criativa. A Geografia permite que os estudantes vejam essas áreas não apenas como "problemas sociais", mas como espaços de produção cultural e resistência.

Na contemporaneidade, há uma crescente valorização e reconhecimento dos projetos arquitetônicos desenvolvidos por arquitetos negros ou em comunidades negras. Esses projetos frequentemente buscam resgatar tradições culturais africanas, ao mesmo tempo em que respondem às necessidades contemporâneas de moradia, lazer e cultura.

Por exemplo, iniciativas como a revitalização de espaços urbanos em comunidades negras ou a construção de centros culturais voltados para a promoção da cultura afro-brasileira são expressões da resistência cultural e da luta por espaço e reconhecimento. Esses projetos podem ser utilizados no ensino de Geografia para discutir a relação entre espaço, cultura e identidade, bem como as implicações sociais e políticas dessas construções (LUNA e KLEIN, 2005).

Para incorporar a discussão da arquitetura negra no ensino de Geografia, é fundamental adotar metodologias que permitam uma análise crítica e integrada. Visitas de campo a comunidades quilombolas ou bairros populares, análise de mapas e imagens de satélite dessas áreas, e debates sobre as

políticas públicas que afetam essas comunidades são algumas das estratégias que podem ser utilizadas (WEIMER, 2008).

Além disso, o estudo de casos específicos, como a arquitetura dos quilombos ou as transformações urbanas em áreas de favelas, pode ajudar os estudantes a entenderem como esses espaços são produzidos e transformados ao longo do tempo, sempre em diálogo com as questões raciais e sociais.

Integrar a discussão da arquitetura negra no ensino de Geografia apresenta desafios, especialmente em termos de acesso a recursos didáticos adequados e à formação continuada dos professores. No entanto, o crescente interesse por uma educação que valorize a diversidade e promova a justiça social aponta para a importância e a necessidade de abordar essas questões de maneira mais sistemática e profunda (DÁVILA, 2006).

A arquitetura negra no Brasil é um reflexo da história de resistência e adaptação das populações negras ao longo dos séculos. Ao discutir esses projetos arquitetônicos no contexto do ensino de Geografia, os educadores têm a oportunidade de enriquecer a compreensão dos estudantes sobre como o espaço geográfico é construído e transformado pelas dinâmicas sociais e culturais.

Essa abordagem não apenas contribui para uma educação mais inclusiva e crítica, mas também para a valorização e reconhecimento das contribuições das populações negras na construção do Brasil contemporâneo.

Conclui-se, portanto, que o ensino das relações étnico-raciais no Brasil é uma tarefa fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, para que essa educação seja efetiva, é crucial que ela vá além dos aspectos históricos e culturais tradicionais, integrando também outras dimensões da experiência negra no país.

A arquitetura criada pelos negros no Brasil é uma dessas dimensões, representando um testemunho material da resistência, criatividade e adaptação dessas populações ao longo dos séculos (LUNA e KLEIN, 2005).

A arquitetura desenvolvida pelas populações negras no Brasil, desde os quilombos até as favelas urbanas, é um reflexo direto das condições de vida e

das estratégias de sobrevivência dessas comunidades. Esses espaços construídos não são apenas abrigos físicos, mas também expressões culturais e sociais que carregam em si significados profundos sobre identidade, resistência e adaptação (DÁVILA, 2006).

Ao estudar essa arquitetura, os estudantes têm a oportunidade de compreender como as relações étnico-raciais influenciam e são influenciadas pela organização espacial.

Por exemplo, os quilombos, que surgiram como espaços de resistência à escravidão, representam uma forma única de organização territorial, onde a arquitetura estava intrinsecamente ligada à preservação cultural e à autonomia comunitária. Da mesma forma, as favelas urbanas, muitas vezes marginalizadas e estigmatizadas, são exemplos de urbanização informal que refletem tanto a exclusão social quanto a capacidade de criação de espaços funcionais e adaptativos pelas populações negras (WEIMER, 2008).

No ensino de Geografia, a análise da arquitetura negra pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica para discutir as desigualdades raciais e a distribuição espacial das populações no Brasil. Ao abordar a arquitetura dos quilombos e das favelas, os professores podem explorar temas como a segregação espacial, o direito à cidade, e a relação entre cultura e território.

Além disso, a inclusão dessas discussões no currículo geográfico contribui para desmistificar visões estereotipadas sobre os espaços ocupados por populações negras. Ao invés de ver esses espaços apenas como problemas sociais, os estudantes são incentivados a reconhecê-los como ambientes ricos em história e cultura, e como exemplos de resistência e criatividade frente à adversidade.

Para integrar de forma eficaz o estudo da arquitetura negra no ensino das relações étnico-raciais, é essencial adotar abordagens que estimulem a análise crítica e a reflexão. Isso pode incluir o uso de visitas de campo, onde os estudantes possam observar diretamente as características arquitetônicas de comunidades negras, bem como a análise de mapas, fotografias históricas e contemporâneas, e depoimentos de moradores.

Outro caminho é a realização de projetos interdisciplinares que envolvam não apenas a Geografia, mas também a História, a Sociologia e as Artes. Esses projetos podem resultar na criação de exposições, maquetes ou documentários, onde os estudantes podem explorar e apresentar suas descobertas sobre a arquitetura negra e suas implicações para as relações étnico-raciais no Brasil.

O ensino das relações étnico-raciais no Brasil é enriquecido quando incorpora o estudo da arquitetura criada pelas populações negras. Essas construções são mais do que simples estruturas físicas; elas são testemunhos vivos de uma história de resistência, criatividade e adaptação (BRASIL, 2004).

Ao integrar a análise da arquitetura negra no ensino de Geografia, os educadores não apenas ampliam o entendimento dos estudantes sobre as dinâmicas espaciais, mas também promovem uma educação que valoriza a diversidade cultural e a justiça social.

A compreensão dessas arquiteturas, em seu contexto étnico-racial, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para atuar na construção de um Brasil mais inclusivo e igualitário. Por meio dessa abordagem, o ensino das relações étnico-raciais se afirma como um pilar essencial na educação geográfica, capaz de transformar a percepção dos estudantes sobre o espaço e a sociedade em que vivem (LUNA e KLEIN, 2005).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arquitetura construída pelos negros no Brasil é mais do que uma simples manifestação física; ela é um símbolo de resistência, identidade e adaptação em um país marcado por profundas desigualdades étnico-raciais. Essas construções, que vão desde os quilombos até as favelas urbanas, narram uma história de luta e criatividade diante da adversidade, refletindo a capacidade

das populações negras de moldar o espaço de acordo com suas necessidades e valores culturais.

No contexto do ensino de Geografia, a integração do estudo dessas arquiteturas oferece uma rica oportunidade para explorar como as relações étnico-raciais influenciam a organização e transformação do espaço geográfico brasileiro. Ao discutir projetos arquitetônicos negros, os educadores podem desafiar visões estereotipadas e reducionistas sobre as comunidades negras, promovendo uma compreensão mais complexa e humanizada dessas populações e de seus territórios.

A Geografia, com seu foco nas relações entre espaço e sociedade, é um campo privilegiado para investigar as implicações das desigualdades raciais no Brasil, especialmente quando se considera a distribuição espacial das populações e as condições de moradia das comunidades negras. Incorporar a análise da arquitetura negra no currículo geográfico contribui para uma educação que não apenas informa, mas também transforma, ao estimular os estudantes a questionarem e reimaginarem o espaço que habitam.

Entender e valorizar a arquitetura negra no Brasil é um passo essencial para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde as contribuições de todos os grupos sociais sejam reconhecidas e celebradas. No ensino de Geografia, essa valorização se traduz na formação de cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para atuar na promoção da equidade racial e social.

Portanto, o ensino das relações étnico-raciais na Geografia, quando articulado com o estudo da arquitetura negra, se torna um poderoso instrumento de empoderamento e conscientização. Ao reconhecer e respeitar a história e a cultura material das populações negras, a educação geográfica se afirma como um caminho para a construção de um futuro em que a diversidade étnica e cultural seja não apenas aceita, mas celebrada como um dos maiores patrimônios do Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. **Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE nº 003/2004**. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

COSTA, L. **Antônio Francisco Lisboa, o "Aleijadinho"**. In: O UNIVERSO mágico do barroco brasileiro. São Paulo: Sesi, 1998.

DÁVILA, J. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917–1945**. Tradução Claudia Santana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

LUNA, F.V.; KLEIN, H. **Evolução da Sociedade e Economia de São Paulo de 1750 a 1850**. São Paulo: Edusp, 2005.

MONTEIRO, J.M. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa**. 3 vols. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

WEIMER, G. **Inter-relações arquitetônicas Brasil-África**. 2008. 40p. Pronunciamento de Posse como membro efetivo do IHGRGS. Porto Alegre. Disponível em: http://www.ihgrgs.org.br/artigos/Gunter_Brasil_Africa.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

REFUGIADOS: DIREITO A VIDA E A EDUCAÇÃO

Angela Maria Lima

RESUMO:

O artigo analisa a relação entre a temática do refugiado e a questão dos direitos humanos, do Direito a Vida. Entendemos aqui que o Direito a vida inclui uma educação de qualidade. A concepção da proteção internacional aos refugiados e o reconhecimento das garantias dos direitos humanos. É traçado um histórico a partir do século XX desenvolvimento da concepção jurídica do grupo a ser denominado refugiados, assim como o de direitos da dignidade humana através da instrumentalização jurídica das ações internacionais e brasileiras de proteção ao refugiado.

Palavras Chaves: Refugiados, Direitos Humanos, Direito a vida, Direito a Educação

INTRODUÇÃO

Entende-se por refugiado o indivíduo que, em motivo de perseguição ou do fundado receio de que esta ocorra devido sua raça, religião, associação, opinião política dentre outros, encontra-se fora de seu país de origem, não tendo mais possibilidade ou não mais desejando retornar ao seu Estado. O Brasil é um país que recebe alto número de refugiados, bem como uma

nação que possui em seu ordenamento jurídico interno uma considerável proteção aos mesmos, o que revela o atendimento às normas internacionais de proteção à pessoa humana como a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Frente à situação degradante em que se encontra o refugiado, pois, afastado de seu país, amigos e até mesmo de seus familiares, o trabalho pode ser entendido como uma forma de inserção deste indivíduo na nova sociedade e a devolução, mesmo que em parte, da dignidade humana que lhe foi retirada. Com o trabalho o estrangeiro poderá se sentir acolhido, tendo sua liberdade devolvida e até mesmo possibilidade de construir um novo futuro. Esta afirmativa se refere ao refugiado adulto, mas sabemos que o Brasil recebe famílias inteiras e levantamos dados significativos de crianças refugiadas; sendo assim torna-se pertinente nossa pesquisa no que se refere ao acesso à educação de qualidade.

REFUGIADOS CONTEXTO HISTÓRICO

A questão dos refugiados não é nova na história das sociedades humanas, pois é possível verificar a existência destes desde o século XV. O termo refugiado é, em geral, usado para caracterizar pessoas em relação com o espaço e com direitos humanos, políticos ou sociais. Para Hayden (2006, p.43), todavia, é difícil definir a categoria dos refugiados de forma que satisfatoriamente contemple, em harmonia, ética, teoria e a realidade de tal grupo. Segundo Flávia Piovesan (2001, p. 54) “o refúgio é um instituto jurídico internacional, tendo alcance universal, [...] é a medida essencialmente humanitária. O refúgio abarca motivos religiosos, raciais, de nacionalidade, de grupo social e de opiniões políticas.” De acordo com Jaime Ruiz Santiago (1996, p.119), por sua vez, o refúgio é “o instituto criado pela comunidade internacional, com importantes antecedentes, que tem por finalidade básica oferecer proteção à Pessoa Humana.”

De 1920 até 1935, os refugiados eram definidos de forma praticamente convencional e casuística com base em um critério grupal, tomando

principalmente o fato de ser membro de um determinado grupo de pessoas privados da proteção de seu estado de origem. Este critério apareceu simultaneamente aos primeiros instrumentos jurídicos de proteção às minorias. Entretanto, foi somente após a Segunda Guerra Mundial que se verificou uma mobilização por parte da comunidade internacional no sentido de criar regras, normas e procedimentos de tomada de decisão sobre a temática dos refugiados.

Já no século XX, quando os refugiados deixaram seus Estados de origem – por falta de proteção destes – depararam-se sem alternativas, pois, estando a sociedade internacional formada por unidades autônomas e não havendo regras internacionais sobre o tema, cada nação estipulou “regras de entrada em seu território, excluindo, na maioria das vezes, os refugiados, que chegavam sem dinheiro, sem referência, e, à época, em grande número”. A questão dos refugiados passou a demandar iniciativas por parte dos Estados com o intuito de lidar com o tema. Dessa forma, foi consumada em 1951 a adoção do primeiro instrumento jurídico de proteção a esses indivíduos. Foi instituída então a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, que definia em seu artigo § 1 da seção A:

Em consequência de acontecimentos ocorridos antes de 1º de Janeiro de 1951, e receando com razão de ser perseguido em virtude de sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ela não queira voltar.

O Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967, visando ampliar o conceito fornecido pela Convenção de 1951, estabelece no artigo 1º, item II, que:

Para os fins de presente Protocolo, o termo “refugiado”, salvo no que diz respeito à aplicação do § 3º do presente artigo, significa qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção, como se as palavras “em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e.” e as palavras “...como consequência de tais acontecimentos” não figurassem na Seção A do artigo primeiro. (1967, p.1)

Por assim, ao longo ainda do século XX, as necessidades de proteção foram crescentes e contínuas, acarretando o desenvolvimento de instrumentos de proteção regional, como por exemplo: a Convenção da Organização da Unidade Africana (OUA), sobre regulação dos aspectos específicos de problemas dos refugiados na África (1969); a Declaração de Cartagena sobre Refugiados (1984); a Declaração de San Jose sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas (1994), dentre outras. Não obstante a criação desses instrumentos a fim de proteger necessidades específicas regionais, outras tantas existentes não são contempladas por instrumentos jurídicos. Em atendimento à Convenção de 1951 e ao Protocolo de 1967, aos quais o Brasil é parte contratante, foi promulgada a Lei n. 9.474, de 22.07.1997, que constituiu Estatuto do Refugiado no Brasil.

Em atendimento à Convenção de 1951 e ao Protocolo de 1967, aos quais o Brasil é parte contratante, foi promulgada a Lei n. 9.474, de 22.07.1997, que constitui o Estatuto do Refugiado no Brasil. De acordo com este diploma o refúgio é definido da seguinte maneira:

Artigo 1º - Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que: I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. Artigo 2º - Os efeitos da condição dos

refugiados serão extensivos ao cônjuge, aos ascendentes e descendentes, assim como aos demais membros do grupo familiar que do refugiado dependerem economicamente, desde que se encontrem em Território Nacional. (1997, p.1).

DIREITOS HUMANOS DOS REFUGIADOS

Acolher os refugiados não é apenas um ato de solidariedade, mas tem a transcendência de um conceito humanitário que vem sendo construído há décadas. Esses direitos essenciais são aqueles dos quais o ser humano é titular em função de uma construção histórica que buscou assegurar proteção à dignidade humana, característica inerente aos seres humanos, e que todos possuem simplesmente por serem humanos. É o núcleo de direitos essenciais ao homem para que esse possa sobreviver e manter a sua dignidade. De acordo com a célebre fórmula de Hannah Arendt são os “direitos a ter direitos”.

Os direitos humanos são, assim, garantias individuais que objetivam a proteção dos direitos mais essenciais do ser humano em face ou de outros seres humanos, uma vez que por serem todos essencialmente iguais, um não pode interferir na esfera individual alheia, ou em face do Estado a proteção dos Direitos Humanos como justificativa da sua existência. Segundo Hannah Arendt:

Os direitos humanos pressupõem a cidadania não apenas como um fato e um meio, mas sim com um princípio, pois a privação da cidadania afeta substantivamente a condição humana, uma vez que o ser humano privado de suas qualidades – o seu estatuto político – vê-se privado de sua substância, vale dizer: tornado pura substância, perde a sua qualidade substancial, que é de ser tratado pelos outros como semelhante.

No Brasil a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, assim

proclamando: “*todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade*”. (Grifo nosso). O artigo traz consigo o princípio da isonomia “*todos são iguais perante a lei*”, princípio este, símbolo da democracia. Compreende-se que a Constituição atual é rígida ao se tratar do valor à vida, ainda no mesmo artigo, inciso XLVII : “*não haverá pena: a) de morte, salvo em caso de guerra declarada nos termos do art. 84, XIX; b) de caráter perpétuo; c) de trabalhos forçados; d) de banimento; e) cruéis.*”

Todos têm o direito de possuir condições mínimas para se viver dignamente. O Estado tem o dever assegurar o gozo das necessidades vitais e básicas dos indivíduos enquanto seres humanos. O direito à vida, pode não ter utilidade se, o direito à liberdade não for garantido a todos, uma vez que, uma vida sem liberdade não é uma vida digna. Assim, a Constituição Federal de 1988 garante as necessidades vitais do ser humano e proibindo qualquer tipo de tratamento Indigno.

DIREITO A EDUCAÇÃO

A discussão dos Direitos Humanos sob o contexto educacional é de grande relevância frente às demandas sociais da atualidade, visto que, de acordo com o ACUNUR, **Dados sobre refúgio no Brasil** em seu último relatório sobre educação, aponta que 3,5 milhões de crianças refugiadas não frequentaram a escola em 2016. Apenas 61% das crianças refugiadas frequentam a escola primária, em comparação com a média global de 91%.

É importante destacar que a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, declara a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho (BRASIL, 1988).

A LDB em seu artigo 4º assegura;

Art. 4º . O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; alterada em 2016 para cinco anos de idade.

Apresentamos aqui desse modo, a educação inserida aos Direitos Humanos como um instrumento para a construção de uma cultura de tolerância e paz. Em que o fazer docente e a prática educacional precisa estar voltadas para o desenvolvimento Sócio Educacional, buscando na vivência e na prática dos Direitos Humanos, em espaço democrático de interação no ambiente escolar,, promovendo a experiência para a formação cidadã. (PARECER CNE/CP Nº: 8/2012 COLEGIADO: CP APROVADO EM: 6/3/2012)

Nesse sentido podemos citar aqui também a BNCC, que afirma explicitamente o seu pacto com uma educação fundamentada na formação e no desenvolvimento humano global, ou seja envolve compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. Para tanto pressupõe romper com olhares simplistas que valorizam apenas a dimensão intelectual ou afetiva. Isso implica numa concepção comprometida com a pluralidade singular e integral da criança, concebendo-os como sujeitos de aprendizagem.

Portanto, a escola é entendida aqui como espaço de aprendizagem e de

democracia inclusiva, tendo o dever de se fortalecer na prática obrigatória da não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Para que se alcance esses objetivos é preciso iniciar a criança refugiada principalmente no ensino da Língua Portuguesa.

Nossa posição aqui é adepta à legitimação de diferentes posicionamentos teóricos, porque se configuram como proeminentes fontes de conhecimento, a partir das quais as alfabetizadoras podem construir estratégias pedagógicas diferenciadas por assumirem posturas críticas sobre a própria prática profissional. Infelizmente há quem prefira deslegitimar a diversidade de saberes e arvore-se em defender alguma metodologia como única resposta para o desempenho insatisfatório dos alunos em leitura

Vale lembrar que o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa atualmente tem como base a utilização dos Gêneros Textuais na escola, com o intuito de fazer o aluno conhecer e reconhecer as especificidades de um dado gênero discursivo. Esta porém, é uma discussão para além da proposta discutida neste trabalho.

REALIDADE

No Brasil, o mecanismo do refúgio é regido pela Lei 9.474 de 1997, que estabelece o procedimento para a determinação, cessação e perda da condição de refugiado, os direitos e deveres dos solicitantes de refúgio e refugiados e as soluções duradouras para aquela população. Entre os direitos está o acesso a todos os serviços do governo, assim como qualquer outro brasileiro.

O pedido de refúgio, porém, precisa ser feito em território nacional ou na fronteira. O refugiado deve preencher um termo de solicitação em qualquer posto da Polícia Federal e informar um endereço, número de telefone e email onde pode ser encontrado. Todas as solicitações são decididas pelo

Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), órgão vinculado ao Ministério da Justiça. A PF irá gerar um protocolo provisório válido por um ano (ou até a aprovação do Conare). Este documento serve como prova da situação migratória e impede a devolução do refugiado ao seu país de origem.

“Muitas escolas não sabem que o documento emitido pela Polícia Federal é válido e o rejeitam. Alegam que não tem histórico escolar, por exemplo, e isso vira um obstáculo. Por isso são necessárias as intervenções”, diz Vivianne Reis, diretora da ONG IKMR.

O trabalho da instituição é conscientizar crianças e familiares sobre os direitos dos pequenos no país; atualmente participam do programa 450 crianças de 0 a 11 anos provenientes de 13 países na sede de São Paulo. " Não se pretende aqui declarar que a afirmação do direito à educação escolar de todos os refugiados na legislação vigente, seja suficiente para garantir o exercício do qual acesso e permanência nas instituições de ensino no Brasil. Sabe-se que há muitos outros impedimentos enfrentados pelas pessoas em situação de refúgio no campo da educação escolar muito além das barreiras de acesso à matrícula nas instituições de ensino.

Pressupor que as crianças e jovens refugiadas se integram e se adaptam de maneira mais rápida ao seu novo ambiente do que seus pais e avós, e por esta razão concluir que a integração destas crianças e jovens é um problema se resolve por si próprio, é tão ingênuo quanto arriscado. É válido destacar ainda, sob esta perspectiva, que tais crianças na grande maioria das vezes estão em situação de total vulnerabilidade: por serem crianças que carregam o ônus de viver em um país na qual (por diversas vezes, salvo alguns casos isolados) são ilegais, portanto, mesmo que de maneira involuntária não possuem os pressupostos legais exigidos pelo Estado para permanência em seu território.

Na percepção do desempenho escolar, este pode ser prejudicado

principalmente pelas dificuldades no processo de adaptação e integração a nova sociedade, por conta de variações no rendimento e na conduta geradas pelas dificuldades com a língua oficial.

CONCLUSAO

Os deslocamentos humanos permeiam diferentes fases da história da humanidade. Individual ou coletiva, a mobilidade humana contemporânea é motivada por diferentes circunstâncias e fatores ligados de algum modo a uma sociedade complexa, mais marcada pelos desequilíbrios socioeconômicos, pela violência e intolerância do que pelo respeito à igualdade e à dignidade humana. Os refugiados, vulneráveis entre os vulneráveis, são a crua expressão das desordens e desequilíbrios mundiais. Não querem se deslocar, são compelidos ou constrangidos a tal. São homens, mulheres e crianças obrigados a deixar sua pátria por fundado temor de perseguição, seja por motivos de raça, religião, nacionalidade ou opinião, seja pela própria falta de proteção do seu Estado. Carregando sonhos e histórias de vida, os migrantes e os refugiados buscam se afastar da pobreza, fugir das perseguições, do preconceito e da exclusão. A caminho não está meramente uma quantidade de seres humanos, mas uma proposta humanitária que deve despertar as nações – governos e população – para uma revisão de valores e promoção de iniciativas concretas e solidárias em favor da vida e do respeito ao ser humano. Dessa maneira fica explicitado neste trabalho a importante tarefa da escola na promoção da cidadania do refugiado aqui, incluindo seu pleno desenvolvimento por meio de uma educação inclusiva de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

ACUNUR, Dados sobre refúgio no Brasil Disponível em <https://www.acnur.org/portugues4s/dados-sobre-refugiados>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

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: 18 outubro de 2019

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. 10^o ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000;

LENZA, Pedro. Direito Constitucional Esquematizado. 14.Ed.São Paulo: Saraiva 2010. (p.1024).

HAYDEN, Bridget. "What's in a Name? *The Nature of the Individual in Refugee Studies*". *Journal of Refugee Studies*. Vol.19, n.4 (p.54), 2006. Disponível em: <http://jrs.oxfordjournals.org/content/19/4/471.full>. Acesso em 10 outubro de 2019

CONARE. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/snj/conare.htm>>Estatuto dos refugiados de acordo com o Estatuto de 1951 e o Protocolo de 1967. Disponível em <<http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/events?id=4175230f4>>: Acesso em 11 de outubro de 2019

Piovesan, F., (p. 54). 2001. O "direito de asilo e a proteção internacional dos refugiados. In N. Araújo & G.A. Almeida, eds. *O Direito Internacional dos refugiados: uma perspectiva brasileira*. Rio de Janeiro: Renovar.

SANTIAGO, Jaime Ruiz de. A incorporação das normas internacionais de proteção dos direitos humanos no direito brasileiro. San José, C.R.: Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CIVC), Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e Comissão da União Européia (CUE), 1996. p.119.

SOUKI, Nádia. Hannah Arendt e a banalidade do mal. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998; WATSON, Davi.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo**: trajetória de um direito. 2012. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.2.2012.tde-15082013-101420. Acesso em: 2020-09-13



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

NARRATIVAS INDÍGENAS – IDENTIDADE FEMININA E AUTOAFIRMAÇÃO COMO GUERREIRA

Daiane Olesovs

Introdução

Trata o presente texto da leitura e análise sobre a relação atitudinal do universo feminino na cultura de povos originários em contexto ficcional narrado no livro *Pequenas Guerreiras* do escritor indígena Yaguarê Yamã, a proponente análise parte inicialmente das considerações apresentadas pelo autor na ideia de escrever sobre meninas amazonas, seguida da elaboração do enredo e de sua narrativa representativa ligado ao universo feminino, de um olhar atento das ilustrações inseridas na obra e também, por meio de fundamentações teóricas argumentativas, descritas por Hernâni Donato em seu livro *Indígenas do Brasil*, versão atualizada republicada no ano de 2015. Para aprofundar a análise do livro e propor levantamento de aspectos simbólicos significativos sobre a obra e seu autor, será pertinente recorrer a outras áreas do conhecimento humano, basilares para ampliar as possibilidades de interpretação do objeto de estudo.

Busca-se na fundamentação teórica um comparativo entre um escritor que expressa com propriedade e tem autoridade para falar do cotidiano indígena por ser descendente de povo originário, liderando movimentos em defesa dos direitos da ancestralidade, produzindo conteúdo em diversos suportes portadores de comunicação com a finalidade de buscar a garantia de manutenção e preservação das tradições dos povos indígenas. E, por outro

lado, pretende-se mostrar o olhar do historiador que escreve suas impressões sobre os povos indígenas a partir de pesquisas e do conhecimento empírico obtido em expedição pelo interior do Brasil até chegar ao Paraguai.

É fato que conhecer apenas uma parte da história, não garante um definitivo conhecimento que possa ser empregado de modo universal nas diversas culturas partilhadas pelos mais de 300 povos indígenas existentes no Brasil, povos que lutam diariamente para preservarem suas tradições e ancestralidades, fugindo de um apagamento histórico que insiste em dizimá-los desde a invasão europeia, principiada pelos portugueses na costa brasileira até os conflitos atuais envolvendo o garimpo clandestino e desmatamento ilegal que emergem nos interiores de nosso território nacional. Contudo, deve-se inferir que alguns conceitos possam ser empregados na organização coletiva de diferentes grupos, considerando o momento histórico e social desenvolvido nas ações e conflitos de interesses de preservação em oposição à ganância desenvolvimentista-econômica.

Palavras-chave: *Ancestralidade, indígenas e narrativa feminina.*

Do autor a sua obra – um ato de criar

Yaguarê Yamã pertence ao povo Maraguá, uma descendência direta dos Tapajós, povo muito conhecido pela produção da arte em cerâmica. O autor morou em São Paulo, onde se formou no curso de Geografia, além trabalhar como professor em uma escola pública de sua cidade natal, desenvolve com bastante evidência na literatura indígena brasileira, a escrita e a ilustração de livros. Como artista plástico participou de exposições importantes no cenário da arte brasileira.

Atualmente é líder do povo Maraguá, defende o direito dos povos indígenas e vive no município de Parintins região do Amazonas, Estado onde nasceu.

O livro a ser analisado foi publicado no ano de 2013, a escolha da obra para a escrita deste texto, tem como justificativa a temática ligada à coragem e liderança da mulher indígena. Embora o enredo tenha nascido a partir de concepções oníricas e seja de caráter fictício, expressam ideias da representatividade feminina pelo olhar de um homem indígena, ativista na defesa de direitos de povos originários.

Em *Pequenas Guerreiras*, a narrativa se passa como uma aventura pela desafiadora e perigosa floresta amazônica vivenciada por cinco meninas indígenas, crianças com idade entre quatro e oito anos que desafiam os riscos da natureza onde vivem para se divertirem num lago afastado da aldeia habitada somente por mulheres. O cenário inicialmente descrito traz a referência das lendárias Amazonas, heroínas da mitologia grega.

No contexto narrado, as Ikamiabas são mulheres guerreiras, e tal como na mitologia grega, afastam os homens de sua aldeia lutando bravamente empunhando arco e flecha. O conhecimento sobre as Ikamiabas é apresentado pelo autor por meio dos relatos do frei espanhol Gaspar de Carvajal que fez parte da expedição liderada por Francisco de Orellana, no ano de 1542.

Já no prefácio, Yaguarê assume a referência da escrita do livro *Pequenas Guerreiras* como sendo fruto de um sonho ocorrido dias antes de um importante evento literário nacional que acontece anualmente, e este, que suscitou a escrita do livro, foi realizado no ano de 2009.

É muito comum que eventos importantes estimulem a imaginação e propicie imagens mentais organizadas que atribuam sentidos quando sonhamos, como afirma Freud, em seu texto *A análise dos sonhos*, “o sonho não é, de modo algum, uma mistura confusa de associações causais é desprovida de sentidos” (2021, p. 60). Essa evidência, talvez possa explicar o motivo pelo qual Yaguarê, tenha sonhado com um livro da forma como ele descreveu sem nunca ter antes, pensado na hipótese de escrever sobre a temática feminina das guerreiras **meninas amazonas** (palavras do autor).

A participação em um evento literário infanto-juvenil pode ter induzido uma série de reflexões associadas aos movimentos de lutas com pautas afirmativas ligadas à cultura indígena, cultura afro-brasileira e igualdade de gêneros. Debates sócio-culturais que do início dos anos 2000, até os dias atuais têm encontrado mais espaço de destaque e lugar de direito nas principais organizações literárias de demais manifestações culturais. Pois, ainda segundo Freud, “o sonho é, como qualquer produto psíquico complexo, uma criação, uma obra que tem seus motivos, suas cadeias prévias de associações” (2021, p. 61).

Não é difícil de imaginar que um escritor em ascensão, formador de opinião, artista e líder de seu povo originário no enfrentamento das atrocidades sofridas pelos ancestrais, em dado momento de sua produção artística ou literária não olhasse para as meninas indígenas e as visse como protagonistas de suas histórias, ressignificando a coragem, a crença, os valores e a força de expressão em atitude de autoafirmação da identidade do gênero feminino.

Podemos deduzir sem muito esforço que o autor, já seja consagrado na literatura indígena, dividindo um lugar justo ao lado de Daniel Munduruku e Cristino Wapichana, suas obras têm ampla aceitação em diversos espaços educacionais. Nas Salas de Leitura das escolas municipais da cidade de São Paulo, por exemplo, encontramos na atualidade, com muita facilidade algum título escrito ou ilustrado pelo autor. Algumas de suas obras, falam sobre mitos e lendas dos povos indígenas, são textos narrados sempre em referência a histórias que ele ouviu quando criança. Em *Pequenas Guerreiras*, nos deparamos com a genuína escrita de representatividade feminina indígena.

Retomando nota, Yaguarê além de propiciar ao leitor, acesso a cultura de povos indígenas, o faz neste livro com a visão e posição de defesa dos direitos e da igualdade de gêneros, em suas palavras... “como os meninos, as meninas também têm seus momentos de lazer”. (2013, p. 07). E, acrescenta fazendo juízo, sobre a importância de relatar esses momentos de aventuras infantis.

A diante será feita uma abordagem focada na narrativa do livro Pequenas Guerreiras, analisando valores atitudinais contidos nos diálogos das personagens em situações que ocorrem na aventura pela floresta.

Abordagens dialógicas e caracterização atitudinal

O diálogo entre as personagens começa pela ideia de pertencimento às tradições matriarcais, no sentido de adoção da identidade cultural, ou seja, as meninas não são apenas indígenas, elas se afirmam como Ikamiabas, e assim sendo trazem consigo a predestinação de guerreiras, essa percepção se afirma em Hernâni Donato quando o autor descreve a relação entre mãe e filha, “o ensinamento se fazia pelo exemplo e pela participação” (2015, p. 23).

Evidencia-se o reconhecimento de origem e ideia de continuidade da herança materna quanto aos valores de cuidados com o grupo, ainda em Donato, “a família, o primeiro interesse às tradições e aos laços de família era a mensagem mais persistente”, (2015, p. 23).

O primeiro diálogo é aberto pela personagem Tainá, que tendo apenas sete anos de idade, confere ao grupo características de confiança coletiva. Após ela se autoproclamar guerreira, convida as meninas para irem se banhar num lago, distante da aldeia.

Faz a interlocução neste início de diálogo, Awyá, tendo um ano a mais que a amiga, é a pessoa mais velha do grupo com seus oito anos de vida. Awya traz consigo, a prudência como característica primeira na análise prévia desta personagem, ela também se reconhece como guerreira Ikamiaba, mas refreia a amiga enaltecendo que elas não devam ser “*tão bravas*” como suas mães. Cauteladamente, antes de se aventurarem a bel prazer, Awyá aconselha o grupo a comunicarem as responsáveis, isso se revela em contexto geral, uma atitude de liderança frente ao desconhecido e da hipótese de algo fugir do controle.

A virtude desta personagem é fator preponderante para que a incursão das meninas pela floresta seja autorizada pela líder das amazonas, sua mãe deposita confiança em suas atitudes, por isso, intercede na autorização para

que as pequenas guerreiras obtenham aprendizado enquanto se divertem. Ela ressalta um momento muito importante que está por vir na vida das meninas maiores, a entrada para a juventude. Segundo Donato, diversos tipos de rituais servem para essa passagem na vida das crianças indígenas, os ritos variam de acordo com o povo a que as crianças pertencem, o mais comum é o confinamento, jejum e o silêncio para ajudar na reflexão, (2015, p. 24).

O fato de terem sobre si a confiança necessária para aventurarem-se pela floresta, não lhes dão plena garantia segurança. Pátea, líder das amazonas sabe dos perigos que as meninas possam enfrentar, sua posição hierárquica exige que mesmo à distância ela consiga proteger as cinco crianças de sua aldeia. Para isso, envia secretamente uma moça para acompanhá-las de longe, tendo a vantagem da distância e do tempo para chamar por socorro, caso algum perigo se revele.

O grupo também é composto por Marinára, Dimára e Çurinára, esta última de apenas quatro anos de idade, é encorajada a seguir as amigas pela floresta. Além das meninas, uma cadelinha acompanha as pequenas guerreiras, trata-se de uma xerimbabo, animal de estimação que pertence à Tainá. O acolhimento do grupo a Çurinára tem respaldo na oportunidade de aprendizado, quando a prudente Wayá adverte que seja melhor ela ficar por ser muito pequena, as demais meninas reforçam o afeto e consideração, afirmando que todas cuidarão dela.

A partir da hipótese levantada sobre eminente perigo inimigo, é possível verificar duas características que se destacam entre as personagens, a primeira demonstrada por Marinára que levanta essa hipótese para saber o que as outras meninas fariam e junto com elas, decidir o melhor para o grupo. A segunda característica é a do enfrentamento, posição admitida pela personagem Tainá, que apresenta maior posição de coragem e bravura entre elas. Marinára é quem faz as indagações que levam as meninas a refletirem sobre decisões a tomarem.

Ao mesmo tempo que essa personagem traz à cena diferentes situações que envolvem tomada de decisão, é ela quem lembra o grupo de depositarem fé e fazer pedido à forças sobrenaturais do deus Monãg para que ele as protejam.

Dimará, apresenta-se na narrativa como uma menina atenta e observadora, é para ela que algumas perguntas são dirigidas, justamente por ser filha de Pátea, a líder das amazonas, deduz-se que ela saberia o que sua mãe faria se estivesse na situação de ameaça. Ela reconhece em meio às águas do lago as pedras verdes que sua mãe utiliza para confeccionar amuletos de cura e sorte. Sua perspicácia permite avistar primeiro a chegada de inimigos e alerta o grupo. Assim como sua mãe, ela demonstra sabedoria e sabe avaliar o risco de perigo, orienta as meninas a fugirem.

Pode-se dizer que obediência também seja uma virtude nas atitudes das pequenas guerreiras. Quando um dos invasores se aproxima e tenta enganá-las dizendo serem amigos, nenhuma delas hesita, correm para que não sejam pegas de refém e dar ao inimigo a chance de invadir a aldeia. A fuga, não se manifesta como qualidade negativa de covardia, mas sim como postura estratégica para não se submeterem ao confronto desleal e injusto entre homens e meninas.

Todo receio e excesso de cautela se confirmam, quando escondidas elas observam o grupo de invasores carregando o pequeno animal morto por uma das flechas, sendo carregado como símbolo da crueldade e violência destes inimigos agora declarados.

Esta cena, não é embalada por uma tristeza paralisante, o contrário disso, exalta em Tainá, a coragem e ousadia para vingar a morte de sua xerimbabo. Surpreendendo aqueles homens hostis, a pequena guerreira faz uso de sua arma e atira uma flecha certa no pé do invasor, iniciando nova corrida pela floresta em busca da tão esperada ajuda matriarcal.

A narrativa termina, com a expulsão dos inimigos, que fugiram após levarem uma surra das mulheres da aldeia. Neste ponto, o autor reforça a vitalidade física das Ikamiabas, lendárias guerreiras amazonas que nem precisaram de armas para atacarem esses homens inimigos. A defesa das meninas por parte

das mulheres, embora seja violenta, é descrita com detalhes bem-humorados, traduzindo-se em uma lição, para que sirva de exemplo a qualquer homem que ousar tentar inferiorizar e subjugar uma menina indígena.

Leitura visual

As ilustrações do livro são de autora de Taisa Borges, artista com extensa formação nacional e internacional na área artística, dedica à literatura infantil.

É proposto em *Pequenas Guerreiras*, ilustrações de ocupação total de página, dando ao leitor a possibilidade de um mergulho visual que o leva a perceber em cores e detalhes uma natureza fértil, cheia de vida.

A capa apresenta uma grande árvore coberta de folhas, com cipós e frutos pendendo de seus galhos, a raiz está exposta, servindo de base a majestosa árvore e simbolizando tradição e ancestralidade. Como podemos perceber em Jung, “Na história do símbolo, a árvore é descrita como caminho e crescimento para o imutável e eterno, gerada pela união dos opostos e possibilitando a mesma através do seu eterno existir”. (2022, p. 116). Como elemento da ilustração, a árvore tem a função de servir de abrigo para pequenas guerreiras, como uma amável e acolhedora mãe que protege suas crias.

Em Enciclopédia dos Símbolos:

“As árvores são símbolos fundamentais em diversas culturas que, principalmente no Ocidente, as associam com a longevidade, o tempo e com a continuidade histórica”. (2017, p. 45).

Essa classificação, nos permite compreender que este elemento inserido como ilustração principal em seu destaque na capa, remete a finalidade de perseverança em favor de constante manutenção da tradição e ancestralidade cultural de povos indígenas, no sentido de transcendência do tempo histórico e preservação de suas terras de origem. A árvore é símbolo mãe de tudo que existe na natureza.

Ao lado direito da capa, pode-se observar uma planta com características intrínsecas das bromélias, planta tipicamente encontrada em diversas regiões do Brasil e quase que exclusiva do continente americano, se acordo com Cardoso, “a família das bromélias tem cerca de três mil espécies e 56 gêneros. Aproximadamente 40% das espécies são nativas do Brasil e encontradas na Floresta Amazônica”, (Cardoso, 2019).

Em artes visuais, estudamos que a composição de cada elemento retratado em um desenho, pintura ou qualquer outro tipo de técnica, não são inseridos como meros enfeites, há uma significação para sua escolha, ladeado à árvore que serve de abrigo para as Pequenas Guerreiras, a planta, aqui assemelhada à uma espécie que lembra as bromélias, figura uma significação ligada a vida. Como podemos observar este simbolismo em Enciclopédia dos Símbolos:

“As plantas sempre foram associadas à terra como símbolo de fertilidade e maternidade. Além de representar a Mãe Terra, as plantas são intimamente ligadas a um simbolismo mágico, que influencia os seres humanos nas esferas física, mental e espiritual” (2017, p.45).

Toda essa analogia remete a concepção de ordem e equilíbrio numa equiparação entre o que se encontra na natureza biológica de vida vegetal e a natureza racional do homem em seus aspectos essenciais indissociáveis, tal como os descritos acima: físico, mental e espiritual.

O emprego desta planta reforça um ideal de garantia do direito à terra reivindicada pelos povos indígenas, tal como a variedade dessa magnífica planta em nosso território brasileiro, existe uma multiplicidade ampla de culturas indígenas concentrados em todas as regiões de nosso país. Essa comparação se associa ao contexto originário do habitat natural, bem antes da invasão europeia, os diversos povos indígenas viviam em harmonia com a natureza, bem como as plantas citadas. Mas na atualidade, os povos os indígenas lutam para que as suas culturas não sejam esquecidas, também algumas espécies de bromélias correm o risco de extinção, pelo extrativismo ilegal para ornamentação de jardins dos não-indígenas.

Na página de número 8 do livro analisado, a ilustradora nos apresenta uma paisagem panorâmica onde é possível ver uma floresta densa repleta de árvores com suas folhagens vívidas nas copas e inúmeros cipós direcionando-se ao solo, revelando a exuberante interligação entre céu e terra, neste processo de elevação aos céus em busca de luz solar e contato com o solo por meio das sólidas raízes, se dá a retroalimentação da vida pulsante na floresta. Observa-se no chão, um enorme emaranhado de folhas caídas que um dia viveu e que após cumprirem o seu ciclo, servem de alimento fornecendo os nutrientes num processo lento de decomposição para a vida que ainda existe na terra, e que resistirá a novos ciclos. A cena é retratada de forma multicolorida.

A vida animal em sua ampla diversidade é inserida na ilustração da mesma página, como seres que coexistem em total harmonia com as meninas brincando de trepar em árvores. É possível observar várias espécies nesta integração como pássaros, insetos, répteis e mamífero. Ao lado de uma das meninas tem uma coruja, símbolo de sabedoria.

A figura retratada na décima terceira página está centrada em primeiro plano para o observador e parece estar atenta ao diálogo que se estabelece na página ao lado, seu olhar se direciona para o alto, o que pode ser deduzido como sendo a pequena Çurinára, que aguarda um parecer das demais meninas quanto a sua integração ao grupo das Pequenas Guerreiras que fará uma incursão à floresta para chegar até o lago.

Seguindo para a próxima cena, o grupo adentra a floresta junto com o animal de estimação de Tainá. A retratação das personagens é feita por meio do desenho das silhuetas de cada uma delas inclusive o da cadelinha, símbolo de leadade. No centro da cena forma-se uma fila de meninas em diagonal ascendente. Esta cena ilustra o diálogo desenvolvido na página de número 15, onde trava-se um questionamento quanto a possibilidade do surgimento de inimigos, seguido da afirmação de enfrentamento, coragem. Mas, também fé. Pois, é neste momento que Marinára pede para que as meninas invoquem proteção da divindade criadora e manifestação do bem, o deus Monãg.

Seguindo a leitura visual, a cena que ilustra a página de número 17, apresenta de forma descontraída momento pelo qual as meninas objetivaram fazer incursão pela floresta, atravessando a mata densa e desafiando os perigos deste bioma. A ilustradora nos oferece uma visão aérea do lago Yasy-w-aruá, que permite avistar a brincadeira inocente das Ikamiabas. Nada parece perturbar essa cena, nem mesmo os peixes retratados se incomodam com os pulos e mergulhos que as crianças dão a partir dos galhos de uma grande árvore situada ao lado esquerdo deste colorido cenário.

Como se tivéssemos uma lupa, vemos na página a seguir, a de número 18, algo que se assemelham a pequenas rãs esverdeadas, mas sem as patas. Porém, o diálogo contido ao lado, induz que são amuletos confeccionados a partir de pedras verdes, as figuras recebem incisões ornamentais e tem dois círculos em uma das extremidades, remetendo a representação de olhos. Estes amuletos, são chamados de Muirakitã, feito por Pátea, líder das amazonas e mãe de Dimará, eles servem para curar e trazer sorte. A ilustração atrai a atenção pela beleza de cores e tonalidades, misturadas com o azul do céu refletido no lago com suas águas em movimento.

As duas próximas páginas de números 21 e 22, abordam o contexto da dualidade e de conflito entre o universo masculino e feminino. De um lado, os indígenas da aldeia Tapeké, guerreiros do povo Maraguá que se aproximam desconfiados, aparentado medo e receio de encontrarem as temidas e lendárias Ikamiabas, mães das meninas indígenas que eles tentaram afugentar.

A preocupação desses invasores se confirma com a ilustração da página 20, as mulheres procuram suas filhas, seus semblantes mostram fúria, a posição delas está organizada em estratégia de combate, elas portam armas em suas mãos, todas carregam lanças pontiagudas. Uma delas tem um arco na mão direita, dentro da *aljarva nas costas*, carrega várias flechas, todas Ikamiabas estão prontas para o confronto, esperando o inimigo aparecer.

Na cena ilustrada na página de número 26, os guerreiros são retratados em linha de combate, marchando com suas lanças à procura das Pequenas

Guerreira que se esconderam atrás de uma grande árvore figurada na ilustração da capa. O cenário é assustador, mostra ao fundo silhuetas das árvores e suas copas em tom escuro, o chão avermelhado contrasta com a presença dos homens em busca de crianças indefesas. Nesta cena, embora não mostre explicitamente a cadelinha morta, pendurada na lança de um dos homens, é narrada a atrocidade ocorrida com o animal de estimação. Ato que gera sentimento de revolta e desejo de vingança em Tainá, que observa os homens passarem a sua frente na ilustração da página de número 29.

Um enorme pé está posicionado, ocupando uma grande área da página, onde aparece entre as folhas, a cabeça da Pequena Guerreira que aguarda o momento certo para atingir seu alvo.

A penúltima cena de ação, contida na página de número 30, mostra as meninas correndo desesperadas pela floresta, seus cabelos em movimento parecem receber uma forte rajada de vento esvoaçante. A última cena de ação, também ilustra uma alucinante fuga, só que essa é dos homens que foram açoitados pelas mulheres guerreiras, nem a onça parece lhes oferecer perigo maior, o animal está parado com suas patas repousadas no solo enquanto eles tentam voltar para suas embarcações (ilustração da página 34), mostra um dos guerreiros com o olho roxo.

Ao término da narrativa e com as meninas protegidas pelas suas mães, a ilustradora finaliza seu belíssimo trabalho com uma paisagem de página dupla, já é noite neste cenário, o céu parece estar sustentado pela copa das árvores, que como descrito anteriormente, a árvore é símbolo materno e que esteve muito presente no livro, acima delas repousam tranquilamente duas corujas, que na atualidade simboliza a sabedoria (2017, p.39).

No centro da cena, ocupando a página de número 36, está a aldeia das Pequenas Guerreiras, sua casa encerra esta leitura visual representando não só lugar de habitação, mas acolhimento, refúgio e aconchego materno.

Percepções estéticas e princípio de conclusão

O texto dialoga com as ilustrações, a representação da cultura indígena é claramente percebida com a inserção de glossário em nota de rodapé com a língua ao qual pertence Yaguarê Yamã, autor do livro analisado. Essa proposta beneficia a aprendizagem dos alunos do Ciclo de Alfabetização, público-alvo e destinatário da coleção subsidiada pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático.

As virtudes destacadas na narrativa aparecem nas ações e nos diálogos das personagens, dentre elas podemos destacar a relação fundamentada na:

Tolerância e compreensão: reconhecer as diferenças das outras pessoas e estar consciente dos outros;

Respeito: tratar os outros com consideração e respeito;

Responsabilidade: pessoal, social, cívica e ambiental;

Justiça social: a busca e proteção do bem comum;

Excelência: buscar realizar algo notável, realizando o seu melhor;

Cuidado: para consigo e com os outros;

Inclusão e confiança: ser incluído e incluir os outros, ouvir os pensamentos e sentimentos dos outros;

Honestidade: ser verdadeiro e sincero;

Liberdade: desfrutar dos direitos de cidadania, reivindicar os direitos dos outros;

Ser ético: de acordo com as regras do senso geral, e/ou dos padrões. (2013, p. 747).

Dentre os citados acima, fruto de uma discussão publicada em 2004, considerada apropriada a ser inculcada em escolas australianas, podemos reconhecer que as personagens também demonstraram coragem, empatia, incentivo, esperteza, esperança e fé. Essas virtudes, são manifestações de valores a serem construídos na formação de um ser humano integral, com seus tempos históricos, habilidades e competências sendo valorizadas em todas as etapas de um processo de aquisição de conhecimento.

Por fim, o conteúdo do livro se apresenta como recurso didático a ser trabalhado sobre as questões ligadas aos povos originários e seus direitos de garantia de existência. De mesmo modo, a temática abordada, permite evidenciar a igualdade de gênero por meio da reflexão sobre o papel e a importância das mulheres, isso se coloca desde cedo em todas as situações de partilha e de vivências coletivas, dentro e fora da escola.

Espera-se com o resultado parcial desta análise, que outros textos sejam produzidos pelos educadores, considerando a riqueza simbólica existente na literatura indígena escrita por autores indígenas que fortalecem os acervos das Salas de Leitura da escola pública.

Referências bibliográficas:

DONATO, Hernani. Os povos indígenas no Brasil. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2015.

Enciclopédia dos Símbolos. 1ª Edição. Barueri, SP: On Line, 2017.

HOOFT, Stan Van. Ética da Virtude. *Tradução de Fábio Creder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JUNG. Carl Gustav. Arquétipos e o Inconsciente Coletivo. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

_____. Sonhos. Tradução de Gentil Avelino Tilton; com prefácio de Sonu Shamdasani. 1ª Edição – Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2021.

NASCIMENTO, Letycia. Etnocomunicação Indígena como prática da liberdade decolonialista e ancestral. 1ª ed. Curitiba: Ed. Appris, 2021.

YAMÃ, Yaguarê. Pequenas Guerreiras. Ilustrações de Taisa Borges. 1ª Ed. São Paulo, 2013.

Sites consultados:

Artigo: Amazonas: lenda ou realidade. Disponível em: <https://www.super.abril.com.br/historia/amazonas-lenda-ou-realidades/>

Acessado em 12/12/2022.

Artigo: Como cultivar bromélias: 11 ideias incríveis para utilizá-las. Gilberto Cardoso, 2019.

Disponível em: <https://www.pergunteaoagronomo.com.br/como-cultivar-bromelias>

Acessado em 14 de dezembro de 2022.

Artigo: A rústica e exótica bromélia – A Lavoura

Disponível em: <https://www.alavoura.com./colunas/flores-e-jardins/a-rustica-e-exotica-bromelia/>

Acessado em 14 de dezembro de 2022

Artigo: Bromélias: rainha das alturas.

<https://www.monteverde.com.br/blog/bromelia-nas-arvores-de-monte-verde>

visitado em 14 de dezembro de 2022.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

O IMAGINÁRIO NA MÍDIA E A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Daiane Olesovs

Resumo Este texto apontará à problemática vivida na educação, por causa do excesso de exposição de imagens vinculadas a indústria midiática e os produtos de consumo, que são veiculados pelos mais diversos meios de comunicação de massa, os problemas citados no texto estão presentes no cotidiano das crianças, e tem atingido o processo de criatividade na educação e formação do imaginário social onde principalmente o ensino infantil vem sofrendo sofre a cada dia com a influência das imagens midiáticas.

Palavras-chave: imaginário, criatividade, educação, imagem, produtos de consumo.

Introdução

Este tema foi escolhido em virtude da importância que o imaginário tem na educação e a pertinência do assunto na disciplina Evolução das Artes Visuais. Explorar os recursos visuais na educação é muito importante, mas hoje com tantas influências midiáticas, há uma preocupação ainda maior em como despertar a criatividade dos educandos; em especial do ensino infantil, ante os programas de televisão e os produtos de consumo gerado pelos personagens da contemporaneidade. Alguns problemas serão expostos, referindo-me aos produtos de consumo e a interferência que estes causam no processo de ensino. A propaganda feita em torno de personagens da mídia tem atraído,

cada vez mais, a atenção das crianças, contagiando-as de forma manipulada. As brincadeiras infantis que em outrora eram inocentes, hoje têm ganhado os cenários das lutas apresentados nos programas de tv vespertinos, a naturalidade que a televisão expõe a sexualidade está acelerando a transição da infância para fase adulta e dificultando o processo de ensino que deve ter prioridade nesta primeira fase da vida.

Excesso de imagens

Segundo Brissac Peixoto, Tradicionalmente o pensamento ocidental se fundou no princípio da representação, as imagens e os conceitos serviam para representar algo que lhes era exterior, entretanto, passaram a constituir, elas próprias, a realidade, assim, não se pode mais utilizar o conceito tradicional da representação quando a própria realidade contém no seu interior o que deveria representá-lo. Atualmente nosso imaginário já não é criado por um olhar anterior e individual, mas sim, de acordo com este autor, por uma indústria cultural, “realidade onde os indivíduos hoje vivem” (PEIXOTO, 1988, 362-368). A educação tem enfrentado uma problemática, caracterizada pelo excesso de veiculação e manipulação de imagens associadas aos produtos de consumo, a incidência dessas imagens, influencia negativamente o processo de aprendizagem, por dificultar a criatividade dos educandos dentro das salas de aula na prática de atividades que requerem maior concentração e disciplina. A repercussão da mídia contemporânea em torno dos produtos de consumo leva o público infantil a um fanatismo desmedido. Os personagens midiáticos e os artistas teens são os principais temas para a estampa de camisetas e materiais didáticos, como capa de cadernos, canetas, mochilas etc. A velocidade e excesso que estas imagens circulam, contagia crianças e jovens que naturalmente, ainda não possuem senso crítico. “No mundo contemporâneo as imagens são tantas, e tão excessivamente rápidas, que dificultam o olhar reflexivo e sensível, é como se ele fosse apenas físico, instintivo, superficial. A falta de tempo leva a tal situação, o que traduz em um empobrecimento da percepção, reflexão do imaginário”. (ALCÂNTARA, Cristiane P. de).

Os personagens midiáticos

Cada época formula sua gama de personagens, estes personagens, são perfeitamente bem elaborados, atraem a atenção principalmente das crianças, pela representação heroica que tais personagens possuem, alguns personagens são detentores de poderes especiais nas quais utilizam para combater os vilões que colocam em risco a vida de cidades fictícias a exemplo das Meninas Superpoderosas e a cidade de Townsville's. Outros personagens atraem para si a atenção, pela fragilidade e inocência dos animais domésticos, esses personagens falam como se fossem seres humanos como é o caso da gatinha fashion Hello Kitty, que é adorada pelas garotas. Existem os personagens clássicos como Mickey Mouse e Pato Donald ambos da Disney que adquiriram espaços na mídia, viraram signos da produtora e que permaneceram na contemporaneidade. Estes personagens, hoje são conhecidos no mundo inteiro, pelas suas histórias em quadrinhos ou desenhos animados alegraram crianças e adultos desde a época em que foram produzidos até os dias atuais. Estas citações, sem muitas especificações dos personagens midiáticos já servem para expressar o domínio que eles atingem se agregados como produtos de consumo.

As grandes produtoras de desenhos animados são consideradas fábricas de imaginário, aproveitam do sucesso que seus personagens fazem e a velocidade que estes veiculam na mídia para torná-los mais próximos das crianças através da industrialização deles.

Conseqüentemente e massivamente, em todos os lugares, as imagens dos personagens contemporâneos estarão estampadas nos mais variados produtos consumíveis por todas as classes sociais. E assim, o excesso de exposição de imagens midiáticas, pode ser um problema ao que se refere ao estímulo da criatividade e o processo de aprendizagem dos educandos, em potencial, do ensino infantil. Por estarem bastante expostos aos personagens de desenhos animados e por não saberem distinguir o real do irreal.

Para Adorno, “as pessoas aceitam com maior ou menor resistência àquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma”. (ADORNO, p. 178). Resta-nos aceitar ou resistir à manipulação feita através da Indústria cultural para conquistarmos nossa emancipação na busca efetiva de nossa própria cultura, procurando não nos deixar enganar pelos modismos e por uma falsa igualdade em nome da identificação com o coletivo, (BERTONI, Luci Mara).

Diversão e entretenimento

Hoje as crianças estão perdendo o interesse pelas brincadeiras e jogos que no passado seus pais e avós brincaram, as brincadeiras que estimulavam a imaginação e a criatividade, sociabilizavam e tornavam as pessoas comuns, por elas estarem conservando a tradição dos antepassados e diversificando as tarefas que cada um deveria cumprir durante a brincadeira ou jogo, como no pique-esconde, na queimada, amarelinha, cabra-cega.

A transformação cultural vem a cada dia acabando com a memória da cultura lúdica, que além de divertir também ensinam a tradição das gerações. Cita Platão, “a memória existe em um processo constante de performance e reação. Caso contrário, os traços do passado deslizam para o arquivo, um repositório sempre presente, mas geralmente ignorado, cheio de sobreviventes aleatórios de relações sociais antecedentes conservadas em prédios, paisagens, bibliotecas, museus, vitrines de lojas, na mídia eletrônica e nas vidas cotidianas dos incontáveis desconhecidos cujos caminhos cruzam o nosso”. A memória de uma pessoa é o arquivo de outra (SMITH, Richard Cândida).

Vivemos numa época em que as atividades são efêmeras, as diversões das crianças e adolescentes estão intrinsecamente ligadas aos jogos eletrônicos, à substituição dos jogos lúdicos por jogos violentos induz as crianças a fantasiarem o irreal dos games para o real do cotidiano, tornando-as pessoas

de comportamento violento, por não saberem distinguir que o excesso de imagens manipuladas eletronicamente faz com que as cenas reais de violência do dia a dia, se tornem cenas comuns.

As brincadeiras inocentes do passado são trocadas por representações das cenas de novelas e imitações dos artistas teens, essa troca depreciativa acelera a sexualidade das crianças que querem parecer com os personagens que seus ídolos encenam. Ainda nas primeiras fases da vida infantil, a exposição dos produtos midiáticos e de consumo manipula as crianças a quererem todos os objetos que lembrem seus ídolos, quem ganha com esta manipulação é a indústria de consumo, pois à moda em torno dos personagens e artistas midiáticos, rendem altíssimos lucros.

Produtos de consumo e mídia

Constantemente os produtos de consumo, dos mais diversos possíveis, estão presentes no imaginário midiático. Estão presentes, por transmitirem as ideias das indústrias. A estratégia comercial, para veiculação massifica dos produtos de consumo, atingem na sua maioria o público infantil, estratégias essas, contidas até mesmo nas gôndolas dos supermercados, que se nivelam à altura das crianças, facilitando o acesso dos produtos do gênero comestível, no caso dos biscoitos e iogurtes com embalagens coloridas e estampadas com a imagem dos personagens contemporâneos.

Se analisado com maior rigor, perceberemos que as marcas líderes na qual estão conveniadas com as produtoras de animação, são as que mais ocupam essas posições destacadas nas gôndolas dos supermercados.

A imagem percorre vários caminhos até se tornar num produto, primeiramente são criadas para serem reproduzidas pela indústria cinematográfica ou indústria de telecomunicação como forma de animação, em seguida é feito um marketing de propaganda para promover a veiculação das imagens, as empresas de diversos setores comerciais criam parcerias com o uso das

imagens, e de acordo com o público específico, rotulam as imagens dos personagens contemporâneos em seus produtos.

Em certos casos, os produtos estão ligados a algum tipo de promoção, onde uma determinada quantidade de embalagens participa de um sorteio. Este é mais um atrativo, para que o público infantil se deixe influenciar pelas imagens já existentes, e não estimule sua própria imaginação para executarem atividades que estejam ligadas criação de imagens a partir de um relato oral. Copiar e montar as imagens já existentes é sempre mais fácil. Pois, “os relatos orais tendem a sintetizar uma série complexa de eventos em uma imagem prontamente compreensível e expressivo.

Como os elementos individuais tirados da memória tendem a representar amplos e complexos processos, os relatos orais são simbólicos por natureza. O símbolo é uma forma sintética, não analítica, de conhecimento. As partes representam o todo, em vez de construí-lo.

A incompletude da comunicação oral é uma parcela do que estimula a persistente circulação de respostas subjetivas entre formas expressivas” (SMITH, Richard Cândida). A publicidade utiliza os recursos artísticos para estimular vendas deixando de lado as finalidades práticas na qual deveriam permanecer. Como no caso do cartaz publicitário que “com efeito, não interessam por aquilo que representa e não se oferece como imagem a contemplar, mas como estímulo psicológico para adaptar um certo comportamento (adquirir um produto)” (ARGAN, 1988).

As imagens por si, já trazem informações que facilitam a comunicação, estes recursos, sempre serão utilizados pela indústria de consumo que com a evolução tecnológica e a velocidade de informações pela qual passamos neste início de século, induzirá cada vez mais o consumo dos produtos através da manipulação massifica de imagens associadas ao imaginário midiático.

Segundo Argan, a confusa pilha de imagens que são introduzidas para o consumo (e um consumo forçado), através dos múltiplos canais de informação de massas, paralisam a imaginação das pessoas, constringendo-as a uma passividade desgastante; as imagens - notícias da publicidade afetam os

consumidores abaixo do nível da consciência, agem sobre o inconsciente individual e coletivo como impulsos que estimulam um consumo irrefletido e indiscriminado, que não corresponde a necessidade objetiva das coisas, mas a uma vontade mórbida de consumir, (ARGAN, 1988).

Arte-educação: resgate da criatividade

“Piaget afirma que compreender deve ser entendido como inventar. Todo ato de leitura e conhecimento envolve uma criação de nosso esquema conceitual. Aprendendo algo criamos uma significação, com base em vivências e conceitos. Imaginando o indivíduo transcende ao já existente, cria novas relações entre símbolos e com a imaginação se pode transcender o existente e propor o que ainda não existe” (SALLES, Nara).

Ao Arte-educador cabe estimular a aprendizagem dos educandos através do ensino da arte, atividades lúdicas devem contribuir para que o ato criador surja naturalmente, já que as imagens dos personagens midiáticos têm sido excessivamente expostas, seria interessante contextualizá-las a partir de comparações com obras de artistas famosos. “Quando os alunos estão apenas descrevendo o que está objetivamente a sua frente, estão na verdade, interpretando. Suas falas são interpretações do que veem. Tais interpretações são geradas nos contextos por eles vivenciados, pois nada pode ser interpretado sem uma conexão com o mundo com o qual se vive” (SALLES, Nara).

Estabelecendo uma conexão com a história e o simbolismo em torno da obra de arte e o período em o artista viveu, seria realizada uma formulação da imaginação a partir do que os educandos já conhecem. Uma interpretação fundamentada na estimulação lúdica e simbólica resultaria numa releitura atualizada da obra, de acordo com o imaginário de cada educando, com o limite do seu próprio conhecimento e compreensão das próprias ideias. “O ser humano não lida diretamente com as coisas, mas sim, com os simbolismos que cria partir delas. Seu mundo não é constituído por fatos, é um mundo do

imaginário, em que a razão, a linguagem racional e conceitual, a ciência, a arte, a religião e os sentimentos são dimensões imaginárias. E é aí, que o homem se diferencia dos animais, ou seja, seu relacionamento com o mundo externo é intermediado por um pensamento simbólico” (ALCÂNTARA, Cristiane P. de).

A partir da representação produzida pelo imaginário o homem constrói o mundo que habita de diferentes formas. Como afirmou Fayga Ostrower, deve-se destacar a sensibilidade de cada um, suas experiências e sobre o papel que é desempenhado por cada percepção, que de acordo com a autora, se interliga com o próprio processo de criação, “o ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, neste interpretar, já começa a criar” (OSTROWER, 1988, 167).

Arte: instrumento de ensino lúdico e liberdade de criação

Dentre as vertentes artísticas, as artes plásticas é a que mais facilita o processo criativo, pela grande diversidade de materiais que podem ser utilizados para dar forma aquilo que se imagina. Dispor os recursos das artes plásticas com outras vertentes artísticas potencializa a informação que se deseja transmitir para o educando, e de um modo lúdico torna mais agradável o processo de aprendizagem, quando o educando é estimulado a fazer algo que gosta, junto com uma experiência nova. Por exemplo: todos gostam de algum estilo de música, executar uma atividade que esteja relacionada com o estilo preferido do aluno e orientá-lo para que ele interprete a música através de desenho, pintura, modelagem, ou colagem é muito provável que o educando descubra coisas que antes ele não percebia.

O ato de relacionar atividades múltiplas com base nas experiências dos educandos, além de atingir os objetivos da educação, possibilita a troca de aprendizagem entre o educador e o educando que aos poucos moldará uma postura investigativa, instigando cada vez mais a sua realização criadora.

Pode-se fazer uma leitura aprendendo um novo conceito a partir das vivências e do universo simbólico presente em cada ser. Rubem Alves afirma que conhecer na realidade é reconhecer, o novo adquire um nome e um sentido comparado e relacionado aos conhecimentos anteriores. “Ao respeitar as condições e a natureza da construção do conhecimento estético, a leitura possa ser aquele elemento fundamental e, sobretudo, significativo para a vida dos alunos, e não apenas mais uma tarefa a ser cumprida”, (SALLES, Nara).

O processo de ensino deve ser ministrado como um genuíno prazer de educar, respeitando o individual do educando.

Quando o educador aprende a lidar com as adversidades do cotidiano, ele atinge satisfatoriamente os interesses do aluno e consegue potencializar cada dia mais a sua vocação. “Se a situação cotidiana não depende da outra para existir, é diretamente influenciada por ela. A representação influencia o modo de se ver as situações do dia a dia; participa da construção do imaginário de uma sociedade e configura e reconfigura seus quadros interpretativos” (VAZ, Paulo Bernardo Ferreira).

Conclusão

Ante as situações apresentadas, desfecho este texto salientando a preocupação na formação do processo criativo das crianças e na formação do imaginário social, sofridas com a influência de arquétipos dos personagens midiáticos, que manipulam a imaginação e induzem ao consumo massífico dos produtos rotulados com as imagens dos personagens contemporâneos. Cabe ao Arte – educador, a incumbência de estimular nas salas de aula, o hábito de produzir e expressar ideias livres de alienações provindas da mídia. Promover atividades lúdicas, que despertem a fantasia da criação colabora com o processo de aprendizagem e podem ainda ser compartilhadas com os próprios conhecimentos dos educandos com os recursos ilimitados das artes plásticas. Usar a arte como ferramenta de ensino, possibilita a criatividade de imaginar e de transmitir ideias expressando aquilo que a imaginação fabula. Refletir e

trabalhar em cima dessas situações no processo de educação infantil preserve-se a criança de uma adolescência prematura e uma juventude frustrada pelas ilusões provocadas pelo consumo dos produtos midiáticos, e contribui-se com a formação do senso crítico de uma pessoa adulta consciente das suas vontades, não manipuladas visualmente pela mídia.

Referências bibliográficas

ARGAN, Giulio Carlo. Arte e crítica da arte. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

ALCÂNTARA, Cristiane P. de. O olhar na contemporaneidade.

Disponível em:

http://geocities.yahoo.com.br/anpap_2004/textos/clv/cristiane_alcantara.pdf

BERTONI, Luci Mara. Arte, indústria cultural e educação.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5271.pdf>

SMITH, Richard Cândida. Circuito da subjetividade: história oral e o objeto de arte. Disponível em:

<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/332.pdf>

SALLES, Nara. Possibilidade de leituras de imagens através das artes cênicas.

Disponível em:

<http://www.chla.ufal.br/artes/nace/frame/artigos/002.pdf>

VAZ, Paulo Bernardo Ferreira. A representação visual do negro no jornal impresso. Disponível em

<http://www.intercom.org.br/papers/xxv-ci/np13/NP13VAZ.pdf>



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniel de Souza Lopes

RESUMO

Este artigo teve como objetivo discutir as contribuições do uso dos Contos de Fadas na Educação Infantil, inclusive do ponto de vista cognitivo, emocional e pessoal. Este tipo de gênero literário estimula a imaginação e a criatividade das crianças e contribui para o seu desenvolvimento pessoal, assim, para compreender esse processo, trazemos subsídios de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para discutir também a prática docente a partir de uma perspectiva histórica. Como resultado, pode-se afirmar que a contação de histórias, principalmente por meio dos contos de fadas, continuará contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de letramento dessas crianças no futuro. Vale lembrar também que a prática da leitura não deve ser desenvolvida apenas em sala de aula, mas também em casa, pois a criança começa a compreender que a leitura é essencial para a compreensão do mundo.

Palavras-chave: Gêneros Literários; Contos de Fadas; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Quando falamos de contos de fadas, é preciso voltar a um tempo distante para entender sua origem, que ocorreu entre os povos celtas, no período entre 1600 a.C..

Com desenvolvimento das sociedades as histórias contadas até então foram escritas por diferentes autores, como os Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm, na Alemanha), Andersen (Hans Cristian, na Dinamarca) e Perrault (Charles, na França).

Primeiramente, os poemas foram adaptados para um ciclo de romances que retratavam valores humanos. Surgiram na França no século XVII, mantendo as características de uma linguagem adulta. Na Idade Média, a religiosidade influenciou

fortemente esse tipo de trabalho e o modificou até o Renascimento. Segundo Coelho (1987), na chamada era clássica, os contos de fadas continham sentimentos verdadeiros, mas com o tempo perderam esse significado e assim se tornaram os contos infantis que conhecemos hoje.

As primeiras obras publicadas para crianças surgiram em meados do século XVIII. Temos como exemplos os Contos da Mamãe Gansa, originalmente chamados de contos ou contos da época passada com moral, escritos por Perrault, publicados em 1717, trazendo os clássicos Gato de Botas Chapeuzinho Vermelho, Barba Azul, Polegarzinho, Cinderela, entre outros.

Assim, este artigo discute as contribuições da contação de histórias, em especial o uso dos contos de fadas na Educação Infantil, como forma de desenvolver o hábito da leitura nas crianças.

COMO SÃO CARACTERIZADO OS CONTOS DE FADAS

Quando se discute sobre as propriedades dos contos de fadas, é necessário entender como eles promovem o desenvolvimento das crianças. A ideia central das histórias é provocar um dilema existencial de forma concisa e rápida. Essa qualidade permite que a criança não apenas veja o problema da história, mas, também se veja nela de uma certa maneira:

As narrativas sempre constituíram relato essencial da capacidade humana de fabular, fantasiar e criar. Desde sempre o homem narrou (CAVALCANTI, 2004, s/p.).

Portanto, aprender com as histórias vai depender das experiências de vida que ela tem. Ou seja, a história começa a fazer sentido para eles e pode ser um processo de apropriação de um tema específico, onde a criança descobre soluções simbólicas para seus conflitos (BETTELHEIM, 2002).

Quanto à sua estrutura, os contos são classificados como gêneros literários simples que possuem simbologia fixa e estruturada, além de personagens com interações simples. A narrativa geralmente começa equilibrada e é alterada em algum ponto do clímax da história por um conflito específico entre os personagens principais. O herói da história geralmente recebe ajuda de seres e objetos mágicos e sai vitorioso, o que facilita a identificação da criança com o contexto narrado (BASTOS, 2015).

Assim:

A história das primeiras obras publicadas, visando ao público infantil, apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVII, mostrando-nos a importância da ascensão da burguesia para a consolidação desse tipo de obra. Antes disto, apenas no classicismo francês no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também para a infância: as Fábulas de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, as aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mãe Gansa, cujo título original era Histórias ou Narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697. Mas este livro passou por uma situação curiosa que explicita o caráter ambivalente do gênero nos seus inícios. Charles Perrault, então já uma figura importante nos meios intelectuais franceses, atribui a autoria da obra a seu filho mais moço, o adolescente Pierre Darmancourt, e dedica-a ao Delfin da França, país que, tendo um rei ainda criança, é governado por um príncipe regente (COELHO, 2008, s/p).

Lidar com os contos de fadas é, portanto, fundamental para o desenvolvimento das crianças e deve ser trabalhado na Educação Infantil, isso porque trazem elementos para ajudar as crianças a entenderem o momento em que estão e, assim, trabalhar seus próprios conflitos.

Isso significa que, ao trabalhar com as histórias, o docente ajuda a suprimir as dificuldades internas e externas das crianças, pois muitas vezes as crianças não conseguem expressar seus sentimentos para o exterior e ao se identificar com os personagens enquanto os contam, aprendem a compreender seus conflitos, medos e conflitos para resolver frustrações:

A literatura infantil é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor - adulto (emissor) um destinatário - criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta (SORIANO apud COELHO, 2008, p. 30-31).

USO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os contos de fadas devem ser utilizados em sala de aula de forma prazerosa, pois a contação de histórias é uma das formas mais antigas de comunicação humana, sendo aquela que estimula a imaginação, desenvolve valores morais e estimula o interesse pela leitura.

Segundo Abramovich (1995), a contação de histórias pode estimular o pensar, o agir, o imaginar, o brincar, o ler, o escrever, entre outras coisas. Além disso, pode ajudar a entender o mundo ao seu redor, ajudar as crianças, caracterizadas pelo relaxamento, alegria e atenção que os contos de fadas podem desenvolver através da brincadeira.

O uso da contação de histórias, além de uma atividade lúdica prazerosa, oferece às crianças o desenvolvimento da habilidade e do gosto pela leitura, o que posteriormente contribui para o processo e aquisição da escrita. Por isso, é importante que os professores da Educação Infantil pratiquem a contação de histórias, pois embora ainda não saibam escrever, já são capazes de compreender a linguagem oral, as imagens e os gestos:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKY, 2009, p.22).

No entanto, segundo o autor, os momentos vão sendo compartilhados através da alegria e das situações vivenciadas pelos personagens, seja com a ideia central da história ou com a escrita dos autores (ABRAMOVICH, 1995).

Assim:

São estes fatos que tornam problemáticas as relações entre literatura e educação. De um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção de obras: o jovem não quer ser ensinado por meio da arte literária; e a crítica desprestigia a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, sem avaliar os casos específicos. De outro, a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações de modo a transformá-las eventualmente no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim. (COELHO, 2008, s/p.).

Durante a contação de histórias, não se deve perder a essência da história. Para que isso ocorra, durante a escolha do conto ou livro é necessário se preocupar com a qualidade dos livros pensando no desenvolvimento das crianças. Assim, o autor discute a respeito da indicação dos livros de acordo com a faixa etária da criança.

Dependendo da maturidade, ouvir histórias pode desenvolver emoções, até mesmo imaginar tudo o que as histórias podem evocar no ouvinte: porque é ouvir, sentir e ver pelos olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 1995, p. 22).

Para isso, o professor também pode utilizar outras ferramentas para enriquecer a história, como fantoches, desenhos, música etc. No entanto, a entonação da voz é importante para que a criança consiga distinguir cada personagem. Dramatizar um conto de fadas usando as ferramentas acima pode atrair ainda mais a atenção das crianças.

Dessa forma, a contação de histórias contribui para o brincar, o desenvolvimento da imaginação e o gosto pela leitura na Educação Infantil e possibilita o contato diário com a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi dito até aqui, pode-se supor que os contos de fadas são um gênero literário capaz de despertar nas crianças o interesse pela leitura, desenvolver a criatividade, a imaginação e ajudá-las a resolver seus próprios conflitos e dilemas pessoais.

Por isso, a contação de histórias deve acontecer desde cedo, não só em casa, mas também na escola. A prática da leitura na Educação Infantil é de extrema importância para que as crianças desenvolvam e vivenciem novas experiências, sentimentos e emoções geradas pelos personagens.

Além disso, os personagens dos contos de fadas dramatizam situações cotidianas ou diferentes relações pessoais, criando conflitos que chamam a atenção ao longo da história. Dessa forma, ampliam o repertório infantil, principalmente com enredos que representam diferentes formas de ser, agir e pensar. Esse tipo de literatura desde muito cedo contribui para o desenvolvimento de leitores críticos.

Por isso, a literatura, a contação de histórias e a opção pelos contos de fadas auxiliam no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, permitem crianças mais saudáveis e, no futuro, mais adultos conscientes e determinados.

Pela importante função afetiva que exercem para crianças, jovens e adultos, os contos de fadas não devem ser retomados pelas escolas apenas em momentos de leitura esporádicos e descompromissados, mas, como parte do patrimônio cultural da humanidade sobre a qual os educandos podem pensar e agir de várias maneiras – em atividades plásticas, simbólicas, cênicas, de leitura e escrita e muitas outras, relacionadas à realidade de cada sala de aula, em diferentes faixas etárias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil - Gostosas e Bobices**. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

BASTOS, G.M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. Brasília: UnB. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. Dinâmicas e vivências pedagógicas. São Paulo: Paulus, 2004.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

DANIEL DE SOUZA LOPES – Graduado em Letras, Pedagogia e Artes Visuais. Mestre em Filosofia. Atualmente exerce o cargo de Professor do Ensino Fundamental na Rede Municipal e Estadual de São Paulo.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO - ALGUMAS PONDERAÇÕES

MAGNAGNAGNO, Denize¹ - SME/PMSP

Eixo: Educação, Currículo, Educação Especial e Educação Inclusiva

Resumo

O presente artigo objetiva analisar a abordagem da educação especial e inclusiva no Currículo da Cidade de São Paulo. A partir de uma leitura crítica do documento, são discutidos alguns aspectos da promoção da inclusão escolar, com base em uma perspectiva de educação para todos. Ao longo do artigo, investiga-se como a educação especial é abordada em termos de currículo, prática pedagógica e formação docente, destacando pontos positivos e desafios encontrados na implementação. Por fim, são tecidas considerações sobre as potencialidades e as limitações dessa abordagem, visando contribuir para o aprimoramento de políticas inclusivas.

Palavras-chave: Currículo da Cidade, Educação Inclusiva, Educação Especial

Abstract

¹ Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. E-mail: magnagnagno@gmail.com.

This article aims to analyze the approach to special and inclusive education in the Curriculum of the City of São Paulo. Based on a critical reading of the document, the principles and strategies for promoting school inclusion are discussed, based on a perspective of education for all. Throughout the article, the article investigates how special education is approached in terms of curriculum, pedagogical practice and teacher training, highlighting positive points and challenges encountered in implementation. Finally, considerations are made about the potentialities and limitations of this approach, aiming to contribute to the improvement of inclusive policies.

Keywords: City Curriculum, Inclusive Education, Special Education

1 INTRODUÇÃO

A educação especial e inclusiva é foco, já há algum tempo, de discussões globais e nacionais. Tais discussões têm como perspectiva, estabelecer esta educação como um direito humano fundamental, que seja garantido por leis e convenções internacionais. Desta forma, o presente artigo objetiva analisar a abordagem da educação especial e inclusiva no Currículo da Cidade de São Paulo. A partir de uma leitura crítica do documento, são discutidos alguns aspectos que envolvem a promoção da inclusão escolar, com base em uma perspectiva de educação para todos. Ao longo do artigo, investiga-se como a educação especial é abordada em termos de currículo, prática pedagógica e formação docente, destacando pontos positivos e desafios encontrados na implementação. Por fim, são tecidas considerações sobre as potencialidades e as limitações dessa abordagem, visando contribuir para o aprimoramento de políticas inclusivas.

2 DESENVOLVIMENTO

Conforme foi comentado acima, a educação especial e inclusiva vem sendo discutida mundialmente há alguns anos, tendo como fator norteador, o estabelecimento de uma educação garantida por leis e convenções

internacionais, na perspectiva de um direito humano fundamental.

Dentre as iniciativas internacionais, há a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (GOVERNO FEDERAL, 2009; ONU, 2006). Nacionalmente, temos a Lei Brasileira de Inclusão (GOVERNO FEDERAL, 2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GOVERNO FEDERAL, 1996).

No Brasil, a inclusão escolar perpassa pela necessidade de adaptar o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas e curriculares visando atender às diversidades, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

Neste contexto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência traz na redação do seu Artigo 1º, o seguinte:

é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (GOVERNO FEDERAL, 2015)

Ainda sobre esta temática, o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou no Brasil a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, traz na sua redação o Artigo 24, que trata inteiramente da questão da Educação de Pessoas com Deficiência, estabelecendo no primeiro parágrafo que os Estados signatários da Convenção

reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas

habilidades físicas e intelectuais;
c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (GOVERNO FEDERAL, 2009)

Na cidade de São Paulo, o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) é o documento que orienta, normatiza e estrutura as práticas pedagógicas nas escolas municipais, oferecendo diretrizes para uma educação de qualidade que seja inclusiva e equitativa. Este documento assume papel central na implementação de práticas e vivências que promovam a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sobre isto, o documento destaca que os currículos

precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. (SME, 2019, p. 21)

É preciso ter clareza de que a educação inclusiva vai muito além de meramente colocar estudantes com deficiência e com necessidades especiais no ambiente escolar comum. A verdadeira inclusão demanda uma transformação da escola em um espaço que respeite as diferenças e seja capaz de atender às necessidades individuais de cada estudante. Isso requer adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diferenciadas, formação continuada dos professores e apoio especializado. Sobre isto o Currículo da Cidade destaca que

a prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, às quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional. (SME, 2019, p. 27)

Assim, o documento objetiva “garantir a igualdade de oportunidades” para

que os estudantes, vistos, neste contexto como, “sujeitos de direito, sejam considerados a partir de suas diversidades” e que possam, no cotidiano escolar, “vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais.” (SME, 2019, p. 31)

Tendo como princípio uma educação para todos, o Currículo da Cidade de São Paulo busca garantir o direito de aprendizagem para todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. O documento destaca a importância da equidade e da justiça social, propondo que a escola deve ser capaz de atender a diversidade presente nas salas de aula. Sobre isto o documento enfatiza que

o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende-se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem. (SME, 2019, p. 25)

Isto se materializa, no cotidiano, com a escola assumindo um compromisso com a transformação das práticas pedagógicas e a criação de ambientes acessíveis e acolhedores, tendo como um dos pontos fundamentais, a flexibilização curricular, que permite adaptações nos conteúdos e metodologias para que todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades.

Dentre as ações e procedimentos, o Currículo da Cidade propõe uma série de mecanismos para promover a inclusão, como a formação continuada dos professores para o atendimento de alunos com deficiência, o apoio de profissionais especializados, como professores de apoio e intérpretes de Libras, e a disponibilização de materiais pedagógicos especialmente produzidos para o cotidiano com os estudantes com demandas diferenciadas. O currículo ainda prevê o uso de tecnologias assistivas, como softwares de

leitura de tela, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, e outros recursos que possam facilitar o processo de aprendizagem para alunos com deficiência.

Sobre a formação dos professores, o documento reconhece a necessidade de oferecer suporte aos docentes para que possam lidar com as demandas da educação inclusiva. São propostas ações de formação continuada focadas em temas como o atendimento educacional especializado (AEE), adaptações curriculares e estratégias pedagógicas inclusivas.

Embora o Currículo da Cidade de São Paulo apresente uma concepção teórica bastante completa e fundamentada para a promoção da educação inclusiva, sua implementação enfrenta desafios práticos. Tais obstáculos passam pela formação insuficiente de professores, ausência ou insuficiência de recursos materiais e humanos e as condições precárias de infraestrutura em muitas unidades educacionais. Estes são alguns dos elementos que dificultam a efetiva promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Além disso, o suporte pedagógico oferecido para os alunos com deficiência muitas vezes é insuficiente, sendo que muitos deles ainda encontram barreiras físicas e atitudinais no ambiente escolar. A presença de intérpretes de Libras, por exemplo, é restrita, assim como o acesso a materiais adaptados e tecnologias assistivas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Currículo da Cidade de São Paulo evidencia um esforço claro em promover a inclusão escolar, com a educação especial sendo tratada como parte integrante do processo educacional. O documento estabelece diretrizes importantes, como a flexibilização curricular, a formação docente e o uso de tecnologias assistivas, que contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos.

No entanto, apesar dos avanços conceituais, há uma distância significativa entre o que está previsto no currículo e a realidade das escolas. A falta de

infraestrutura adequada, a formação insuficiente de professores e o apoio limitado aos alunos com deficiência são desafios que ainda precisam ser enfrentados para que a educação inclusiva se concretize de maneira plena. Por fim, é fundamental que haja um maior investimento em políticas públicas que garantam recursos adequados e formação continuada, além de uma mobilização de toda a comunidade escolar para que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma prática cotidiana nas escolas da cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- GOVERNO FEDERAL. **Lei 9394/96 - LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- GOVERNO FEDERAL. **Decreto nº 6949 - Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 19 out. 2024.
- GOVERNO FEDERAL. **L13146 - Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 19 out. 2024.
- ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. (Nota técnica).
- SÃO PAULO. **Currículo da Cidade de São Paulo**. Disponível em:
<<https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 21 set. 2024.
- SME. **CURRÍCULO DA CIDADE - Educação Especial - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**. São Paulo/SP: [s.n.].



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

AS IMPLICAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA

SILVA, Erika Câmara

Resumo

Compreende-se que o mundo moderno é um contexto fortemente letrado, portanto as relações com o signo escrito adentram a vida da criança muito cedo, mesmo nas realidades mais excludentes o saber e a cultura popular participam da escrita, através dos veículos de comunicação. Dessa forma antes de começarem a frequentar a escola as crianças já estão inseridas no mundo das letras e das palavras. Busca-se também compreender os conceitos sobre Alfabetização e Letramento estabelecendo relação entre as transformações e as mudanças conforme o tempo histórico, a organização social que estamos vivendo e as leis que consolidam a Educação Infantil em busca de melhoria para o ensino e aprendizagem, pois o alfabetizar se torna o interagir com o mundo por meio da escrita sendo este fundamental para integração da criança na sociedade. Para realização da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, que permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, dando relevância aos aspectos subjetivos. Conclui-se que alfabetização e letramento podem e devem fazer parte da educação infantil, afinal, é desde as primeiras séries que se deve mediar a proximidade da criança com a escrita tão presente em seu contexto social.

Palavras- chave: Aprendizagem; Leitura; Escrita; Alfabetização; Letramento

Abstract

It is understood that the modern world is a highly literate context, therefore relationships with written signs enter children's lives very early on. Even in the most exclusionary realities, knowledge and popular culture participate in writing through the media. In this way, before they start attending school, children are already inserted in the world of letters and words. We also seek to understand the concepts of Literacy and Literacy, establishing a relationship between the transformations and changes according to historical time, the social organization we are living in and the laws that consolidate Early Childhood

Education in search of improvements in teaching and learning, since literacy becomes interacting with the world through writing, which is fundamental for the integration of children into society. To conduct the research, we chose a qualitative approach, which allows for a deeper understanding of social phenomena, giving relevance to subjective aspects. Conclude that literacy and literacy can and should be part of early childhood education after all it is from the first grades that we should mediate the proximity of children to writing, which is so present in their social context.

Keywords: Learning; Reading; Writing; Literacy; Literacy

1 INTRODUÇÃO

Para a compreensão da prática dos professores com relação à alfabetização e letramento é necessário entender o cenário das discussões e problemas existentes com relação ao ensinar a ler e escrever na infância.

Quando falamos de alfabetizar podemos discutir essa temática por duas vertentes: os que são contra porque defende que na educação infantil deve ser priorizada a socialização, o lúdico nas aulas, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, enquanto práticas alfabetizadoras levariam a valorização da pedagogia tradicional, centrada em ações de memorização e cópia, em um ato mecânico de codificação e decodificação do signo.

Por outro lado há os defensores da alfabetização na pequena infância, pois acreditam que o contato com a escrita se faz independente da escola e que a criança já elabora hipóteses sobre a língua necessitando da mediação pedagógica para avançar nessa compreensão, portanto não tem sentido adiar essa ação pedagógica, possibilitando o contato com a leitura e escrita como forma de familiarizar as crianças com o universo dos textos a fim de prepará-las para o desenvolvimento da alfabetização (SCARPA, 2006).

Compreende-se que o mundo moderno é um contexto fortemente letrado, portanto as relações com o signo escrito adentram a vida da criança muito cedo, mesmo nas realidades mais excludentes o saber e cultura popular participam da escrita, nos veículos de comunicação de massa, na igreja, na

rua, nas placas e rótulos dos produtos industrializados em toda a sociedade a língua escrita está presente.

No entanto, compreendemos também que nas famílias de pais alfabetizados a presença do livro é mais forte e o estímulo ao letramento se dá com maior ênfase, pois os momentos de leituras proporcionam o contato com as palavras e ampliam o vocabulário da criança. Por outro lado, existem alunos que não tem esta mesma vivência, neste caso o contato com os textos na educação infantil diminuiria as desigualdades.

O tema Alfabetização e Letramento embora já bastante discutido, por autores diversos, há algumas questões que se fazem inquietantes como: Existe o pressuposto de que é o adulto quem decide quando o acesso à língua escrita será permitido? E a determinação de idade e ano quando isso acontecerá? Além disso, o próprio termo letramento provocou tal inquietação quando se tornou bastante utilizado por professores nos últimos anos.

Por outro lado, no Brasil, em 2019 tivemos uma virada no tratamento da linguagem na escola a partir do (Política Nacional de Alfabetização) PNA, que põe ênfase na alfabetização vinculada ao método fônico e no ensino explícito das correspondências entre fonemas e grafemas.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de se conhecer através da fundamentação teórica como o ensino e aprendizagem sobre a apropriação da escrita alfabética pode ser vivenciado na Educação Infantil com base no respeito à subjetividade e interesses das crianças dessa etapa da escolarização considerando as práticas sociais de leitura e escrita, o letramento.

Deste modo, a pesquisa orienta-se para um estudo teórico com o propósito de refletir e buscar encaminhamento que permitam compreender o significado social do Letramento com as especificidades da Educação Infantil na contemporaneidade e, ainda, analisar como vem sendo constituído o processo de aprendizagem e desenvolvimento do mundo escrito nas instituições de Educação Infantil.

CONCEITOS TEÓRICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Vivemos em tempos paradoxos na Educação com um intenso processo de revisão de concepções sobre as práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem como objetivas de desenvolvimento integral das crianças. Fatos apontam a grande importância do papel social da escola que é inserir desde cedo em um processo chamado letramento.

Nessa concepção a alfabetização tem apenas relação com a apropriação da escrita. Mas o letramento é mais completo porque estabelece relação com o processo de alfabetização prática de leitura e escrita pelo sujeito em seu contexto social, cuja fundamentação teórica metodológica pauta-se na concepção sócio interacionista, em que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva por meio das práticas sociais de leitura e escrita.

As Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (2010, p.12), enfatizam as brincadeiras e a interação com colegas e adultos, mas também mencionam o trabalho com a escrita e o sistema de numeração.

No contexto social e familiar que as crianças estão inseridas elas vão construindo conhecimentos e conceitos de interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil.

A criança sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja aprender, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (RECNEI, 2010, p.18).

Ou seja, nas Instituições de Educação Infantil o êxito das propostas pedagógicas depende de intervenções constantes e conscientes.

Assim para Brandão & Leal, o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil deve ser organizado de forma a considerar a perspectiva da criança que aprende, possibilitando que desde pequenas ela seja estimulada a interagir com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de

texto e, ao mesmo tempo, vivencie atividades de reflexões sobre as palavras e sobre a escrita (Brandão & Leal, 2010, p.16).

Nesse sentido, acredita-se que as novas demandas de crianças singulares em suas especificidades trazem novas exigências sociais em relação ao uso da leitura e da escrita enfatizando a necessidade de se articular novas habilidades para fazer uso dos diversos textos em diferentes contextos.

Não se pretende, por um lado, que a Educação Infantil seja palco para o desenvolvimento de exercícios exaustivos e desinteressantes ou cópia e leitura de livros, sílabas e palavras obrigando a criança a concluir esse nível de ensino alfabetizada; por outro lado não é possível negar à criança a possibilidade de interagir com todos, palavras e letras em diferentes situações. Aponta-se a possibilidade de ensinar linguagem escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo as atividades relativas à apropriação e a atividades no eixo letramento, além de outras atividades relacionadas às vivências da cultura da infância.

Assim segundo Brandão & Leal: Nas instituições de Educação Infantil deve ser organizada de forma a considerar a perspectiva da criança que aprende, possibilitando que desde pequena ela seja estimulada a interagir com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto e, ao mesmo tempo, vivencie atividades de reflexões sobre as palavras e as unidades que as constituem, de modo a ela bolarem diferentes hipóteses sobre a escrita (Brandão e Leal, 2010, p.6).

Dessa maneira a inserção da infância na cultura escrita deve levar em consideração a abrangência e a importância de uma educação infantil significativa e que utilize elementos gráficos e não gráficos do próprio cotidiano da criança permitindo a ampliação desse conhecimento através de novas e diversificadas com o mundo letrado que nos cerca como sinaliza Kleiman, (2005).

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas de direito e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita. Antecipar o ensino das letras em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, e inverte o processo e aumentar a diferença (Kleiman, 2005, p.20).

Para que essa realidade se efetive faz-se necessário uma mudança de posicionamento pedagógico, o que implica modificação de materiais didáticos, de métodos, de organização e funcionamento, da escola e sua gestão e, sobretudo formação docente.

As metodologias trabalhadas devem respeitar e reconhecer as especificidades da Alfabetização e do Letramento levando em conta a inserção significativa da criança de múltiplas linguagens e de “atividades” diversificadas referenciadas na cultura escrita, articuladas as experiências sociais dos aprendizes e seu contexto cultural.

Conforme RECNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: p.121 e 122). Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto a construção do discurso oral como o escrito... As crianças começam aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbio sociais a partir das próprias ações.

Com base no PCN “A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, aprendê-la não aprender só as palavras, mas também os significados culturais e paralelamente os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.”

Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação às operações cognitivas por elas demandas quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientem, essas atividades devem desenvolver-se de forma integrada caso sejam desenvolvidas de forma dissociadas, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita.

2.1 Conceitos de Alfabetização

A alfabetização é um fator de imensa propulsão do exercício da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo. Existe a

necessidade de fundamentar-se para compreensão o termo alfabetização, que é atribuído ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar e decodificar palavras.

É um processo permanente, que se estenderia por toda vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita) que sem dúvida, nunca se interrompe.

Não parece apropriado, nem etimológica, nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o processo de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetização.

Ler e escrever significa apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significado por meio da língua escrita (escrever); nesta perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados, “um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura ou desejo, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, a aquisição de conhecimento, à troca”.

Métodos de alfabetização podem ser classificados segundo a ênfase num ou em outro desses dois pontos de vista; por exemplo: ao método fônico está subjacente, fundamentalmente, o primeiro ponto de vista; o método global tem como pressuposto básico o segundo ponto de vista.

Entretanto, tal como o duplo significado dos verbos ler e escrever não implica veracidade ou falsidade de um ou outro significado, assim também os dois pontos de vista sobre o conceito de alfabetização não implicam veracidade ou falsidade de um ou conceito. Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito.

Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considera “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

Mesmo, porém que se combinem os dois conceitos alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, e alfabetização como processo de expressão/compreensão de significados é preciso, ainda, lembrar que ambos os conceitos são apenas parcialmente verdadeiros.

Em primeiro lugar, a língua escrita não é uma mera representação da língua oral, como faz supor o primeiro conceito. Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, de modo que a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais.

Em segundo lugar, e em relação ao segundo conceito, os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral: o discurso oral e o escrito organizam-se de formas diferentes. Por exemplo: na língua escrita, é preciso explicar muitos significados que, na língua oral, são expressos por meios não verbais (aspectos prosódicos, gestos, etc); por outro lado, na língua oral, a compreensão é contemporânea da expressão, e não é possível voltar atrás,

refazer o caminho, em busca de melhor compreensão, ou de mais adequada expressão (daí, entre outros, os recursos de redundância e de topicalização na língua oral).

Em seu sentido pleno, pois, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, o deste para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas – grafemas de outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia e recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão e compreensão.

Convém, finalmente, lembrar que, embora o debate em relação ao conceito de alfabetização se desenvolva predominantemente em torno dos pontos de vista apontados (“mecânica” da língua escrita versus compreensão/expressão de significados), há um terceiro ponto de vista cuja importância equipara-se à dos dois primeiros.

Esse terceiro ponto de vista, ao contrário dos dois primeiros, que consideram a alfabetização como um processo individual, volta-se para o seu aspecto social: a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades. Em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que deve a criança ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessário para determinado grupo social?

As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade, e dependem das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita. Dizer que uma criança de seis anos “ainda é analfabeta” tem sentido em certas sociedades, que alfabetizam aos quatro ou cinco anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, em que não se espera que uma criança de seis anos já esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana.

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão alfabetização funcional, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito social da alfabetização.

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Segundo Soares (1988, p.18) alfabetizado é o indivíduo que aprendeu a ler e escrever, ou seja, apropriar-se do código da escrita.

O processo de alfabetização em um passado não muito distante a criança só poderia iniciar o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em determinada idade e, por conseguinte em determinado momento do primeiro ano do ensino fundamental.

Para Ferreiro os estágios de Piaget também foram utilizados como indicadores de maturidade cognitiva para estabelecer o que a criança pode ou não aprender em certo momento. Ferreiro (2001, p.147 e 148).

A educação institucionalizada só iniciava antes dos sete anos, no então denominado enfaticamente “Jardim da Infância”, uma metáfora revela que o objetivo que essa etapa perseguia cuidar de crianças para crescessem-se amadurecessem tal como um jardim que se cerca de plantas para que cresçam e cheguem a floração... Considerava-se prematuro permitir acesso à língua escrita antes da idade estipulada de sete anos.

“... algumas proibições que a escola costumava fazer, como a proibição de abordar a língua escrita até que a criança “amadurecesse” (em termos de coordenação viso motora, por exemplo)”. FERREIRO 2011 p. 147 e 148.

É contínuo o processo de alfabetização e ele não pode se restringir a aprendizagem da leitura e escrita ele é muito mais extenso. Para Vygotsky:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança, ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal. Vygotsky (2002, p.139).

Na contemporaneidade desde cedo, as crianças têm oportunidade de formular ideias acerca de informações números texto, livros, nos tablets, celulares e nos computadores, fazem parte do cotidiano de muitas crianças por meio dessa acessibilidade virtual.

Por receio de escolarizar a creche e a educação infantil as práticas pedagógicas são deixadas de lado. No entanto, Ferreiro (2010) critica o falso pressuposto de que são os adultos que decidem quando acesso do letramento é permitido.

“Se proíbo a língua escrita, crio um ambiente escolar no qual a escrita não tem lugar nenhum, ao passo que no ambiente urbano a escrita tem seu lugar; impondo que educadoras funcionem como se não fossem pessoas alfabetizadas. Em outras palavras, crio uma situação completamente anômala”. Ferreiro, (2001, p. 147 e 148).

Ou seja, ser alfabetizado e viver na condição de estado de quem sabe ler e escrever, pois alfabetização é um processo imprescindível de apropriação do sistema da escrita, proporcionando que o aluno ler e escrever com autonomia.

2.2 Alfabetização e Letramento: O Ensino da Língua

Segundo Piaget (1982) para a aquisição da língua escrita a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas.

Entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há de se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem, não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida.

Com a homologação, em 20 de dezembro de 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são propostos para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Com a publicação do referido documento, outras - ou as mesmas - questões são intensificadas: O que fazer com as crianças de 4 e 5 anos em relação ao trabalho com a língua escrita? Quando e como alfabetizar os alunos? Qual o momento de iniciar esse processo? As respostas para as questões podem ser encontradas no decreto nº 9.765, publicado no dia 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) como uma das metas do Ministério da Educação.

Tomando como referência o relatório final “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, elaborado a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o PNA tem, como um dos seus princípios, “a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita”.

Em relação à Educação Infantil, entre suas diretrizes, o PNA ressalta a importância do desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades fundamentais para a alfabetização na educação infantil, o que parece propor que essa etapa da educação básica seja uma preparação para a entrada no Ensino Fundamental, mais especificamente para o ciclo de alfabetização que, a partir da BNCC, passou a envolver os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nas palavras de Emília Ferreiro (2001), a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensiona as diretrizes

para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o letramento obrigam-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora no Brasil. Importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar e relacionar suas informações. Indiscutivelmente, uma triste realidade.

2.3 Perspectivas Sobre o Letramento

Embora o termo “letramento” remeta a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento (ou prática profissional) motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos vemos surgir a referência no plural “letramentos”.

Mesmo correndo o risco de inadequação terminológica, ganhamos a possibilidade de repensar o trânsito do homem na diversidade dos “mundos letrados”, cada um deles marcado pela especificidade de um universo. Desta forma, é possível confrontar diferentes realidades como, por exemplo, o “letramento social” com o “letramento escolar”; analisar particularidades culturais, como por exemplo, o “letramento das comunidades operárias da periferia de São Paulo”, ou ainda compreender as exigências de aprendizagem em uma área específica, como é o caso do “letramento científico”, “letramento musical” o “letramento da informática ou dos internautas”.

Em cada um desses universos, é possível delinear práticas (comportamentos exercidos por um grupo de sujeitos e concepções assumidas que dão sentido a essas manifestações) e eventos (situações compartilhadas de usos da escrita) como focos interdependentes de uma mesma realidade (SOARES, 2010).

A aproximação com as especificidades permite não só identificar a realidade de um grupo ou campo em particular (suas necessidades, características, dificuldades, modos de valoração da escrita), como também ajustar medidas de

intervenção pedagógica, avaliando suas consequências. No caso de programas de alfabetização, a relevância de tais pesquisas é assim defendida por Kleiman:

Se por meio das grandes pesquisas quantitativas podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macros análises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas. (2005, p. 269)

A breve análise do impacto e contribuição dos estudos sobre letramento desenvolvido aponta para a necessidade de aproximar, no campo da educação, teoria e prática. Na sutura entre concepções, implicações pedagógicas, reconfiguração de metas e quadros de referência, hipóteses e perspectivas de investigação, para que talvez possamos encontrar subsídios e alternativas para a transformação da sociedade leitora no Brasil, uma realidade politicamente inaceitável e, pedagogicamente, aquém de nossos ideais.

O grande desafio dos docentes é compreender o universo em que se encontra o aluno, com sua resistência e apatias para conduzi-lo a outra condição, exercendo o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, tanto no que diz respeito à apropriação e produção do conhecimento, quanto a sua compreensão de realidade, auxiliando a relacionar experiências vividas aos saberes acumulados ao longo de sua história, auxiliando a solucionar os problemas e desafios que a vida atual apresenta.

Na acepção atual de alfabetismo; ser alfabetizado seria mais que ler; escrever e reconhecer símbolos isolados como se fossem desenhos. O quanto cada um sabe e se utiliza da escrita é bem variado (SOARES, 2010).

Pode-se impor um nível mínimo de conhecimento para se inserir na vida social, mas não se pode fixar um padrão único pelo fator da complexidade que se tem quanto às relações sociais e modelos de vida contemporâneos.

Há três níveis de alfabetismo segundo Theodoro (2007):

Nível 1- Alfabetismo rudimentar: implica na capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos. Exemplo: identificar o título de uma revista ou anúncio. (igual ao texto)

Nível 2- alfabetismo básico: implica na capacidade de localizar informações em textos curtos. Exemplo: numa carta reclamando de um defeito numa geladeira comprada, sabe identificar o defeito apresentado, localizando informações em textos de extensão média. (igual ao texto)

Nível 3- alfabetismo pleno: implica na capacidade de ler textos longos se orientando por subtítulos, localizando mais informações e relacionando, comparando partes do texto. (quase igual ao texto)

O INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) considera analfabeta a pessoa que submetida a um teste de leitura com perguntas de diferentes graus de dificuldades, sendo que não respondeu nenhum dos itens ou respondeu apenas algumas.

O conceito de competência se articula com a visão capitalista e ideia de individualismo, no qual a educação de competência põe a ação educativa em um padrão de ajustamento e adequação ao real imediato (MEDEL, 2011. p. 84)

Sem dúvida a questão dos métodos de ensino é algo fundamental e importante. Os métodos não são algo que se tenha como irrelevante na escola, pelo contrário, na escola e na vida os métodos são fundamentais, pois leva ao resultado tanto positivo quanto negativo trazendo o sucesso ou fracasso do aluno, depende da situação. (LAJOLO, 2008, p. 63).

Na antiguidade inventou-se a escrita, como lê-la e escrevê-la, pois, era uma questão social, sendo aberta a sociedade. Daí surgiu a alfabetização. Todo sistema de escrita é decifrável, sendo este o segredo da alfabetização o fato de saber ler e escrever. (SOARES, 2010).

No século XX começa-se a ocorrer a alfabetização em larga extensão, cada vez mais aparecem livros didáticos e programas específicos para se alfabetizar. Porém com isso surgiu também os problemas de alfabetização e para estes problemas se necessitava de soluções, surgindo então soluções internas e externas à escola.

Quanto às soluções internas havia três pólos de atenção:

(1) método: esperava-se poder produzir um resultado aceitável

(2) professor: visto como intermediador aplicador do método fica incumbido de resolver os problemas.

(3) família: colaboradora ou não na medida do possível. Quanto a soluções externas a principal seria o governo, que começava a se preocupar mais com a alfabetização, desenvolvendo algumas ações.

Nesta época também surgiram problemas como excesso de alunos a serem alfabetizados numa mesma sala de aula. Com essa nova situação, como o professor faria para alfabetizar? Havia falta de professores, pois havia poucas pessoas capacitadas para serem professores alfabetizadores.

Se descartarmos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

A aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação através, e na direção das práticas discursivas de grupos letrados, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social.

De acordo com (LEITE, 2009) há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos.

No que tange ao letramento salienta-se que para que o mesmo ocorra de maneira significativa é necessário ter um ambiente favorável, repleto de estímulos que contribuam para a efetivação do mesmo, pois as vivências

proporcionadas às crianças na Educação Infantil são fundamentais para aquisição social da leitura, escrita e o total desenvolvimento infantil, haja vista que o ambiente escolar tem um papel importante nessa trama, visto que, o mesmo auxilia no processo de constituição da aprendizagem da criança.

2.4 Os Princípios para Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento oficial do Ministério da Educação (BRASIL, MEC/SEF; 1998), que orienta a proposta pedagógica de unidades de ensino que atendem esse público. Nesse documento, há indicativos para subsidiar o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, com proposições, sobre procedimentos didático-metodológicos a serem adotados pelos professores.

Razões de ordem social, econômica, política e cultural motivaram a mudança de postura em relação à educação infantil no Brasil. De tal modo, que, na constituição Federal de 1988, o assunto ganhou dimensão e importância, o que, na prática, resultou em mudanças legais para satisfazer as novas demandas sociais.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 estabeleceu, em definitivo, a relação entre atendimento e educação no que se refere às crianças de zero a seis anos de idade. No que diz respeito à educação infantil são feitas diversas referências com finalidade de caracterizar sua importância.

A educação infantil é situada na primeira etapa da educação básica; creches para as crianças de zero a três anos e pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade fazem parte das instituições de educação infantil. (título V, capítulo II, seção II, art. 29)

A finalidade da educação infantil é propiciar o pleno desenvolvimento da criança pertencente às faixas etárias mencionadas. Por outro lado, o texto legal não se limita apenas a descrever as obrigações governamentais, mas também destaca a necessidade da relação complementar entre instituições

educacionais e família, bem como se refere à formação dos profissionais afetos ao tema.

O documento apresenta características e funções bem definidas e traz um elenco de princípios norteadores de sua filosofia. Desse modo, propõe-se a ser um conjunto de referências e orientações pedagógicas, visando o exercício da cidadania. Sua intenção deliberada é fomentar as práticas e programas de educação infantil, ampliando o mais possível seu universo de atuação, socializando informações, propiciando discussões, incentivando a pesquisa, oferecendo subsídios ao trabalho educativo de técnicos, educadores e demais componentes do sistema de ensino direcionado à educação infantil.

Os princípios que norteiam as ações em educação infantil, segundo o Referencial Curricular (BRASIL, 1998, v.1, p.13) devem estar de acordo com:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Verificamos que estes princípios básicos podem ser capazes de propiciar à criança a oportunidade de desenvolvimento físico, mental, emocional, social etc. O Referencial Curricular sugere a vivência de experiências prazerosas nas instituições educacionais.

A instituição educacional passa, assim, a integrar-se ao mundo da cultura como um todo e a reconhecer a importância do prazer, do lúdico, no âmbito da experiência educativa.

O processo de educar demanda conhecimentos por parte do educador sobre o processo de aprendizagem em cada faixa etária, assim como sobre a didática adequada a cada conceito, atitude e procedimento que se deseja ensinar.

O projeto político pedagógico de cada centro de educação infantil deve expressar concepções que revelam a visão de mundo e compreensão dos educadores sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e sobre os conhecimentos que cada grupo etário precisa desenvolver. Diante das transformações ocorridas no mundo globalizado, a formação do professor torna-se um desafio para as universidades e cursos de formação docente.

De acordo com a visão de (MEDEL, 2011. p. 84) “a formação de professores deveria ser uma tarefa natural das universidades”. Para o autor, as instituições de ensino superior estruturadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão enfatizam apenas a pesquisa, entretanto, não capacitam o professor para a prática reflexiva necessária ao seu desempenho.

A fim de complementar essa ideia mencionada pelo autor acima, (LEITE, 2009, p.42) argumenta que “[...] o processo de formação, principalmente dada nas universidades, apresenta um esquema que distancia a teoria da prática, pois primeiro é fornecida ao aluno a teoria e só no final do seu curso tem um estágio prático”.

(DIAS, 2014, p. 29-30) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexivo. E aponta três processos na formação docente:

- Produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal): Valorizar o conteúdo de formação, do seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas.
- Produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional): Pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e contínua, envolvendo a auto formação dos professores através da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas

experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

•Produzir a escola (desenvolvimento organizacional): Gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua.

BENDER (2015, p. 30) destaca a importância de haver uma atitude reflexiva dos professores em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam e, portanto, rejeita a imposição de ideias na escola, em que o professor aplica passivamente os planos já elaborados por outrem.

Para o autor, o importante é que o professor pense não apenas em sua formação, mas também no currículo, ensino e metodologia de docência, o que ocasiona o desenvolvimento da capacidade reflexiva deste profissional sobre seu trabalho.

Ensinar de forma que a aprendizagem faça sentido, ter significado para os praticantes e haver comunicação e a interação entre as aulas dá outras disciplinas a fim de extrair o máximo possível de proveito das atividades e interligando assim, inteligência, domínio e habilidades durante as diferentes situações de aprendizagem.

Com essa visão o professor deve compreender as transformações da sociedade contemporânea e buscar novas posturas com o intuito de se adequar às mudanças na educação, e nesse ponto entra a necessidade da formação permanente, tanto no que diz respeito à competência teórica e política como no uso das tecnologias adequadas às propostas de implementação do currículo. É necessário que o professor conheça as tecnologias disponíveis e as melhores técnicas de intervenção pedagógica para que se criem melhores condições para o desenvolvimento global do aluno.

Quando falamos em alfabetizar crianças podemos nos referir a variadas práticas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, fonemas, sílabas e palavras com base em textos, como o que

propõem diferentes métodos de alfabetização (métodos silábicos e fônicos, por exemplo), até a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.

Da mesma forma, podemos nos referir a práticas desenvolvidas desde a Educação Infantil e que engloba todo o período de escolarização dos alunos, ou mais especificamente àquelas vinculadas ao ensino formal e sistemático da leitura e da escrita realizado em turmas de alfabetização (crianças de 6-7 anos de idade), ou no 1º ciclo do Ensino Fundamental.

As diferentes práticas de alfabetização relacionam-se a mudanças de naturezas didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos - desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar etc.

A concepção de alfabetização como o ensino das habilidades de codificação e decodificação, predominante durante o século XX, foi pedagogicamente efetivada por meio da criação de diferentes métodos de alfabetização - métodos sintéticos (fônicos e silábicos, por exemplo) x métodos analíticos (método global, por exemplo) - que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área e se constituíam, na maioria das vezes, no único ou no principal material de ensino da leitura e da escrita.

Diante das mudanças teóricas na área de alfabetização, decorrentes principalmente dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e sobre as práticas de letramento, a discussão acerca de como e quando alfabetizar nossos alunos têm se intensificado e revelam perspectivas diferenciadas no trabalho com a língua escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Brandão e Leal (2011) apontam três caminhos para o trabalho com a linguagem na Educação Infantil. O primeiro, denominado por elas de “A obrigação da alfabetização”, considera que os anos que antecedem o Ensino Fundamental devem preparar o aluno para a alfabetização e, para isso, a ênfase está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras.

Espera-se que os alunos concluam a Educação Infantil “dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases” (p. 16) para, no primeiro ano,

iniciarem o processo de alfabetização propriamente dito com base em métodos sintéticos ou analíticos de ensino da leitura e da escrita.

O segundo caminho - “O letramento sem letras” -, ao contrário do primeiro, propõe que o trabalho na Educação Infantil envolva outros tipos de linguagem (a corporal, a musical, a gráfica, entre outras), não havendo espaço para o trabalho com a linguagem escrita, uma vez que se deseja banir qualquer trabalho que envolva a escrita como “conteúdo escolar”, nos moldes do que era desenvolvido no Caminho 1.

O Terceiro caminho negaria os dois anteriores ao propor um trabalho com a língua escrita na Educação Infantil que envolva, por um lado, atividades que levem as crianças a se apropriarem do sistema de escrita alfabética por meio de atividades lúdicas e reflexivas e, por outro, situações diversificadas de leitura e escrita de modo a garantir a ampliação de suas experiências de letramento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode se concluir que alfabetização e letramento podem e devem fazer parte da educação na infância, afinal, é desde a infância que se deve mediar a proximidade da criança com a escrita tão presente em seu contexto social. Entretanto, devemos privilegiar no contexto da pequena infância práticas voltadas para o letramento, práticas que instiguem as crianças no gosto pela leitura, para que o aprendizado não se torne mecânico e descontextualizado nos reportando aos modelos tradicionais, centrados no lápis e no caderno e ainda, no estresse e ansiedade da codificação e decodificação do signo.

Compreende-se que, assim como cada criança, cada educador é único em sua forma de pensar e de agir com seus discentes, cabendo-lhe escolher qual o melhor método de ensino a ser aplicado para o melhoramento e aprimoramento do desempenho cognitivo de sua turma.

Alfabetizar letrando não é uma tarefa fácil, pois exige do educador planejamento contínuo de produção, colocar-se como observador contínuo do desempenho do aluno, registrando e intervindo nas hipóteses de escrita que

elabora, e, acima de tudo precisa estar comprometido politicamente com a qualidade da educação que desenvolve.

BIBLIOGRAFIA

BNCC (**Base Nacional Curricular Comum**). Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versao final_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf)> Acesso em 04/08/2024.

BRANDÃO, A.C.P. & LEAL, T.F. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Infantil vol. 1, 2 e 3. Brasília, 1998.

BRASIL. Decreto nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <<https://in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431>> acesso em 04/08/2024

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso 2015.

BNCC (**Base Nacional Curricular Comum**). Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/base-comum-curricular-e-homologada-mec-garante-recursos-para-implementacao>>. Acesso em 10/08/2024

COLELLO, S. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/52812.pdf>> Acesso em 05/08/2024.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08-acesso> em 05/08/2024.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY A. **Uma Reflexão sobre a Língua Oral e Aprendizagem da Língua Escrita.** Pátio, 2008.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação.** Conversas de Emilia Ferreiro com José A. Castorino, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres – Artmed. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vjqNd9gstJFr6stzDmT4mRy/> acesso em 02/08/2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários á prática educativa.** São Paulo, 1996

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas. S.A. 2015.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, Mercado das Letras, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. São Paulo: Editora Ática. 2008.

LEITE, S. A. S. **Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2009.

MORAIS A. & Leite T. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In; A. Moraes, E. Albuquerque & T. Ferraz **Alfabetização; apropriação do sistema de escrita alfabética.** MEC: UFPE/ CEEL 2005.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEDEIROS, M. **Competências: diferentes lógicas para diferentes expectativas.** Recife: Edupe. 2006.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SÃO PAULO, (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CÉIs, creche e EMEIs da Cidade de SÃO PAULO (SP),** Secretaria Municipal da Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SCARPA, Regina. **Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?** Revista Nova Escola. Ed. 189. Fev/2006. Disponível em: <<https://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868shtml>> Acesso em 10/08/2024

SOARES Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda Becker. & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte, 2005.

THEODORO, Ezequiel. A Alfabetização. In: THEODORO. **Alfabetização no Brasil: Questões e Provocações da Atualidade**. Campinas: Autores associados, 2007.

VYGOTSKY, **A Pré-história da linguagem escrita, Construção Social da Mente**. 6ª Ed. , São Paulo, Martins Fontes, 2015.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTES VISUAIS

CARVALHO, Larissa Cavalcante de

Resumo

Este artigo irá analisar a relevância e importância do ensino de artes visuais na educação infantil. Assim como a relevância do professor nesse processo de formação, para que o aluno aprimore sua capacidade de expressão e percepção de mundo. As artes visuais é uma linguagem da primeira infância e se constitui em um relevante meio para o desenvolvimento da aprendizagem pois o conhecimento da imagem é subsídio para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança, bem como na ampliação do conhecimento e formação pois desperta sua sensibilidade e contribui para que expresse os conflitos e emoções. Diante da nova concepção de educação, o educador é um interlocutor, mediador da relação da criança com o conhecimento, um colocador de limites, apoiador afetivo em inúmeras ocasiões, organizador do espaço físico e de muitas atividades que despertem o interesse do aluno e que o leve a enfrentar desafios que contribuirão para o processo de construção do seu conhecimento. Para atingir essa finalidade, é preciso que os educadores repensem o conteúdo e sua prática pedagógica substituindo a rigidez, a passividade pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento.

Palavras-chave: Artes Visuais, Educação Infantil, Emoções.

Abstract

This article will analyze the relevance and importance of teaching visual arts in early childhood education. As well as the relevance of the teacher in this training process, so that the student improves their ability to express themselves and perceive the world. Visual arts is a language of early childhood and constitutes an important means for the development of learning, as knowledge of images is a support for the child's cognitive, affective, motor and perceptual development, as well as expanding knowledge and training as awakens your sensitivity and helps you express conflicts and emotions. Faced with the new conception of education, the educator is an interlocutor, mediator of the child's relationship with knowledge, a set of limits, an emotional supporter on

numerous occasions, organizer of physical space and many activities that arouse the student's interest and that lead you to face challenges that will contribute to the process of building your knowledge. To achieve this purpose, educators need to rethink the content and their pedagogical practice, replacing rigidity and passivity with joy, enthusiasm for learning, the way of seeing, thinking, understanding and reconstructing knowledge.

Keywords: Visual Arts, Early Childhood Education, Emotions.

.1 INTRODUÇÃO

As artes visuais têm sido vistas como o retrato da sociedade o contexto em que está inserida, e por ela que a criança se expressa, expõe seus sentimentos e ideias, expande sua relação com seu entorno ou com o mundo.

Na formação da criança as artes visuais vem ser uma ferramenta de assessoria como forma de aprendizagem com finalidades importantes para que o aluno adquira sensibilidade e competência para lidar com formas, cores, imagens e gestos. As artes visuais compreendem desenho, pintura, escultura, gravura, design, artesanatos, fotografia, vídeo, produção cinematográfica e arquitetura, e ainda mais, muitas disciplinas artísticas, como artes cênicas, arte conceitual e artes têxteis, por exemplo, envolvem seus aspectos.

Sob essa ótica, a área de Arte que se está delineando neste documento visa destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal, ampliando a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos, tanto com seu mundo interior, como com o exterior.

Será abordado as beneficias que o contato com a artes visuais durante a infância trás para a fase escolar, o processo de conhecimento da arte envolve inteligência e raciocínio, aspectos afetivo e emocional que não aparecem no planejamento da secretaria da educação.

O pensamento do indivíduo, suas sensações, anseios, história e cultura, é o que irá desenvolver sua identidade perante o povo e sua classe social. Por meio disso pode se extrair vários trabalhos e temas junto com as artes visuais. Este trabalho irá trazer a importância do ensino de artes visuais na educação infantil.

2 ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Comunicação é o processo de troca de informações entre um emissor e um receptor. Um dos aspectos que pode interferir nesse artifício é o código a ser utilizado, que deve ser entendível para ambos.

Linguagem não-verbal é o uso de imagens, figuras, desenhos e símbolos e outros gestos como meio de comunicação. A linguagem não-verbal pode ser percebida até nos animais, por exemplo: quando um cachorro balança a cauda, quer dizer que está feliz e quando a coloca entre as pernas, medo ou tristeza.

O objetivo de uma linguagem não-verbal é fazer com que se descubra a mensagem que o texto deseja mostrar. Vale ressaltar que essa linguagem tem que ser bem elaborada (em caso de um anúncio de produto principalmente), para que não haja ambiguidade ou que corra o risco de não ser passada realmente. A Linguagem não verbal tem o grande poder de prender a atenção do leitor bem mais do que um texto verbal.

O ensino de Arte no Brasil passou por diversas mudanças em toda sua história até os dias atuais, e certamente continuará transformando-se através dos tempos. Tais alterações ocorrem devido às situações e necessidades vividas em cada época: a educação vai se renovando, e por conseguinte, o ensino de arte. Segundo Ferraz e Fusari (2009) “[...] assim como outras áreas do conhecimento, surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso da arte, também de teorias e posições artísticas e estéticas”.

Com a fundação de centros artísticos, como a Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e o Conservatório Dramático em Salvador, bem com a presença da Missão Francesa e de artistas europeus, elencou-se um momento determinante na formação de profissionais da arte. No século XX, por exemplo, foram muitos os fatores sociais, educacionais e culturais a se expandirem no ensino dessa disciplina. Começa, portanto, com o movimento modernista da “Semana de Arte Moderna”, em 1922. O marco do modernismo no Brasil: quando um grupo de artistas plásticos e intelectuais reuniu-se no Teatro Municipal de São Paulo, para proporcionar recitais de música e poesia, palestras e danças, exposições de pintura, escultura e arquitetura, no intuito de renegar a arte europeia e determinar autenticidade identitário-brasileira.

Segundo Pimentel (1999), a partir dessa semana, no que se refere ao ensino de arte, duas são as tendências que se tornam mais relevantes, passando a apreciar a expressão infantil: a valorização do desenho como técnica voltada para o trabalho e uma forte identificação com o estudo do desenho geométrico.

Ferraz e Fusari (2009) afirmam que o significado da Arte na Educação se dá desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores eficazes de humanização. É essencial, portanto, perceber que ela se institui com modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem e ao conhecerem-se a si próprios.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disciplina é obrigatória nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Para além da lei, o próprio conceito de ensino de arte evoluiu com o tempo. Só que durante muitos anos, o ensino de Arte resumiu-se a tarefas pouco criativas e marcadamente repetitivas, que além de serem desvalorizadas perante a grade curricular, dificilmente havia continuidade de aulas ao longo do ano letivo. "As atividades iam desde ligar pontos até copiar formas geométricas. A criança não era considerada uma produtora e, por isso, cabia ao professor dirigir seu trabalho e demonstrar o que deveria ser feito", afirma Rosa Lavelberg, diretora do Centro Universitário Maria Antonia, em São Paulo, e co-autora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre a disciplina.

Segundo Vigotsky (1987), a Arte "surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre eles." (2001; 310). Aponta-nos o autor a experiência grandiosa e excepcional que a humanidade acumulou na Arte - a educação estética, assim como o sistema da educação em geral, visa "*ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecendo contato entre o psiquismo da criança (ou do adulto) e as esferas mais vastas da experiência, acumulada na rede mais ampla possível da vida*". (2001; 323-363).

O ensino de Artes Visuais deve ir além da orientação do aluno para com o desenho, tendo de focar também nas discussões sobre o patrimônio cultural - ressalta a coordenadora. "*Até entrar em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a arte não tinha o rigor de disciplina, agora tem, mas alguns professores ficam um pouco perdidos na hora de dar aula, porque o ensino de arte não possui paradigmas claros. Por isso é importante a formação continuada e a vivência da arte. O acesso à arte é um direito de todos, mas não o acesso passivo, e sim o ativo, crítico*".

Tem a função de favorecer a ação espontânea, facilitar a livre expressão e permitir a comunicação. Ela contribui para a formação intelectual da criança e desenvolve conhecimentos e habilidades, utilizando as mais diferentes linguagens para expressar experiências. A Arte na escola não se preocupa em formar artista. Dewey escreve que:

É comum nas crianças o desejo de se expressarem pelo desenho e pela cor. Se nos limitarmos a deixá-las dar vazão a esse instinto permitindo que atue sem controle, o desenvolvimento da criança será puramente ocasional. É necessário, mediante crítica, sugestões e perguntas, excitar nela a consciência do que já fez e do que deve fazer. Suponhamos: uma criança desenha uma árvore. Seu desenho será típico de uma criança: uma linha vertical e retas horizontais de um e outro lado. Levemos agora a criança a observar as árvores para compará-las com o desenho feito e, assim, examinar conscientemente seu trabalho. Ela estará agora apta a desenhar árvores observadas e não convencionais, porque a observação obriga ao trabalho combinado da memória e da imaginação, produzindo expressões gráficas de árvores reais. (DEWEY apud BARBOSA, 2002, p.79)

Compreende-se por Artes Visuais, as especificidades artísticas voltadas à cerâmica, ao desenho, à pintura, à escultura, à fotografia, ao vídeo, à produção cinematográfica e à arquitetura. Muitas disciplinas, como artes cênicas, arte conceitual e artes têxteis, por exemplo, envolvem aspectos das Artes Visuais, bem como artes de outros tipos. Todavia, esta pesquisa limitar-se-á à já referida particularidade da área, bem como ao estreitamento dos benefícios do uso das imagens em sala de aulas.

Levar as Artes Visuais à escola e à educação talvez seja a grande chave para criar um significado que possibilite ao aluno uma leitura verdadeiramente significativa da vida: letras, palavras, figuras, livros, mapas, gestos, olhares, enfim... o mundo e suas infinitas imagens.

2.1. IMAGENS ARTÍSTICAS EM SALA DE AULA

A imagem encontra-se presente na vida dos seres humanos desde a pré-história. “*A experiência visual humana é fundamental no aprendizado, para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o mais antigo registro da história humana. [...]*”. (DONDIS, 1997, p. 7). Ou seja: o homem sempre buscou a expressão por meio de imagens. Podemos citar

como exemplo, a pictografia, que é a primeira forma de escrita, representação de seres e ideias por meio do desenho. A presença constante das imagens na vida humana ressalta a importância da alfabetização visual desde o início da vida escolar, para que o indivíduo possa desenvolver a capacidade de interpretar e ler as imagens presentes no seu contexto.

O estudo da leitura de imagens começa a fazer parte dos currículos no Brasil principalmente a partir dos anos 90. Por conseguinte, os pedagogos da atualidade devem tomar consciência desta nova realidade posta, reconhecendo que as imagens são códigos capazes de levar os alunos à compreensão de diferentes referências culturais: eis o grande desafio para a educação, o qual poderá ser superado por esse intermédio. Hernandez (2000,p.89),afirma que :

Se o ensino da arte quiser chegar a ser um veículo de conhecimento e contribuir para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessária uma mudança que se vincule à transformação da formação dos professores e que possa voltar a pensar a função da escolaridade.

Entende-se como intermediários desse processo o professor de artes das escolas, pois sua atuação pode estimular e desempenhar a função de mediação na alfabetização dos alunos, “[...], *é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura [...]*”. (PILLAR in BARBOSA, 2002, p. 81). Assim, compreende-se também que os educandos poderão desenvolver um aprendizado sobre os elementos visuais e a partir dele, realizar a interpretação crítica de imagens. De acordo com Dondis (1997):

[...] Os elementos visuais constituem a substância básica daquilo que vemos, e seu número é reduzido: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento. Por poucos que sejam, são a matéria-prima de toda informação visual em termos de opções e combinações seletivas. [...]. (DONDIS, 1997, p. 51).

O ser humano é um sujeito histórico, formado pelo seu convívio social e por sua trajetória. Deste modo “*o homem ao nascer não passaria de um candidato*

à humanidade, pois cada indivíduo aprende a ser um homem, não bastando viver em uma sociedade e sendo necessário adquirir o que foi alcançado no percurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEVONTIEV, 1978:267). Isto é, a comunicação é essencial à aprendizagem, pois é por meio dela que as interações são constituídas e os objetos vão ganhando significado. Para ele, toda aprendizagem é mediada, seja por um livro ou uma pessoa.

O desenho é uma linguagem que a criança domina até mesmo antes da escrita, pois através dela expressam coisas que jamais diriam, assim como demonstram suas ideias, sentimentos, história de vida, o desenho na educação infantil como forma de linguagem e expressão da subjetividade da criança, passando por processos de maturidade durante a jornada de desenvolvimento de suas produções.

O desenho e outras produções visuais são instrumentos primordiais ao desenvolvimento infantil, e por intermédio destes a criança retrata seus mais íntimos conflitos, além de serem uma maneira muito relevante de difusão e de sua subjetividade, pois trata-se de uma ferramenta lúdica de expressividade emocional. Por isso, a sua análise é tão importante, pois revela a complexidade e flexibilidade do emblemático procedimento de adaptação ao meio, já que a criança participa às incitações que recebe do meio e das inter-relações que funda com ele.

As produções visuais é uma importante ferramenta para saber se o aluno está desenvolvendo ou não o seu aprendizado já que o desenho evolui conforme a criança evolui, os traços ficam mais firmes, mais mensagens do consciente e do inconsciente também. "A Arte é uma mentira que nos faz compreender a verdade". Lembremos, portanto, que as representações artístico-visuais são apenas uma representação. E que, no entanto, estabelece uma correspondência com a realidade. A verdade, desse modo, pode ser compreendida observando relações entre o objeto e a sua representação, bem como na mente e no contexto do observador.

Dessa forma, trabalhar com as imagens produzidas pelos alunos faz com que haja exploração do dia a dia de cada qual e que os incentive ao efetivo aprendizado. É devido a isso que muitos teóricos defendem o uso de tais produções no contexto escolar - desde que os arte-educadores tenham a consciência de como explorarem e que estejam preparados para facilitar a aquisição dessa habilidade tão em voga através de todo o seguimento contínuo do espaço-tempo: a de se ter uma atitude crítico-reflexiva diante dos milhões de possibilidades interpretativas em relação às leituras do universo, da natureza, das sociedades, de seu entorno e de si mesmo.

2.2 ALFABETIZAÇÃO VISUAL: AS CORES JUNTO AO TRAÇADO

Muitos são os autores que defendem a presença das Artes Visuais na educação (entre eles BARBOSA, DUARTE JR., MARTINS, ALMEIDA) e a respeito do que se pode denominar Educação Estética, Arte-educação, ou Educação através da Arte. Ana Mae Barbosa, por exemplo, que é precursora da arte-educação no Brasil, afirma que *“não se alfabetiza fazendo apenas a junção das letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa”* (BARBOSA, 1991, p. 27-28), assim como, para Paulo Freire, *“a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”* (FREIRE, 1993, p. 17).

Ana Mae acrescenta ainda que *“as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização: aprende-se a palavra visualizando”,* visto que *“a representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal”* (BARBOSA, 1991, p. 28). A autora propõe a Metodologia Triangular, utilizada por ela no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, que integra três pontos principais: a leitura da obra

de arte, a história da arte e o fazer artístico. Nessa metodologia, “o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação” (1991, p. 31-32).

Saber interpretar e organizar as informações visuais presentes numa imagem é de extrema relevância para a compreensão das mensagens presentes na sociedade contemporânea. Por isso, entende-se que se faz necessária a educação/alfabetização visual do sujeito desde a infância. O professor de Artes, munido do conhecimento sobre essa importância, pode e deve estimular a apreensão de seus alunos, visando à preparação destes para a leitura de um mundo repleto de perspectivas que nem sempre são abrangidas no seu contexto, já que na atualidade é uma exigência da sociedade que o indivíduo saiba ler figuras, pois que estas trazem quantidades absurdas de informação cultural.

A principal meta da educação com Arte Visual é a de desenvolver seres humanos capazes de, por eles próprios, darem sentido e direção às suas vidas, desenvolvido por intermédio de um currículo que balanceia as atividades escolares. Assim, os professores buscam despertar o gosto pelo aprendizado, fazendo deste uma atividade criativa e é a partir da análise de dimensões específicas do ser humano, como o pensar, o sentir e o querer, Rudolf Steiner firmou as bases de uma educação que tende a responder às necessidades atuais e futuras da humanidade. Segundo ele, uma sociedade só pode configurar - se e desenvolver - se de forma sadia e adequada às solicitações da época em que está inserido, se levar em conta as dimensões essenciais do ser humano.

Assim sendo, o alfabetismo visual, além de despertar/aprimorar a inteligência ótica e a experiência já existente, ainda oferece meios para que o indivíduo desenvolva habilidades que poderão vir a ser úteis ao seu convívio com os meios e informações presentes e/ou integrantes na sociedade a qual se esteja inserido. É por esta razão e por fatores apontados pelos teóricos consultados,

que se institui a importância da alfabetização visual do sujeito para seu aprimoramento pessoal e profissional. Isso tornará possível e completo, o processo de leitura e interpretação da transmissão de mensagens por meio de imagens.

É necessário perceber também, que esse é um processo veloz, e em decorrência disso, o alfabetismo visual faz-se imprescindível. Sabemos que a percepção é inata no ser humano, mas não só pode, como deve ser aprimorada com estudos. Em consequência, haverá o conhecimento dos elementos visuais que compõe qualquer imagem. Olhar o mundo apresenta-se, portanto, como uma interação entre a visão do sujeito e a experiência de quem observa, de acordo com Arnheim (1986).

Isto é, ao mesmo tempo em que não existe uma norma, também é preciso entender que o processo de ler imagens depende de vários fatores, entre eles culturais, psicológicos, ambientais etc. Mas alguns elementos básicos da visualidade como: cor, textura, proporção, forma, movimento e outros são usados como matéria – prima para todos os níveis de inteligência visual, e também "a partir deles que se planejam e expressam todas as variedades de manifestações visuais, objetos, ambientes e experiências" (DONDIS,1991,p.23).

A apreensão desses elementos visuais ressalta a importância da utilização de imagens oferecidas dentro das escolas com as aulas de artes, as quais nem sempre foram reconhecidas, "[...] Após décadas de ausência na escola, a imagem retorna para ocupar o lugar central nas aulas de artes. [...]" (ROSSI, 2003, p. 12). Na contemporaneidade, a utilização de imagens nas aulas de artes aumentou significativamente, mudando também a postura e o interesse docente em relação à alfabetização visual dos alunos. Realizou-se essa observação após várias leituras ligadas à temática.

Desse modo, é importante também agregarmos outros saberes junto à dita alfabetização exposta neste item, pois o ensino de Artes Visuais engloba

outros conteúdos de grande acuidade, como é o caso das culturas de outros locais e épocas. Saber acerca delas sempre será útil, sobretudo para estabelecer um paralelo das mentalidades de cada povo, que imprescindivelmente vêm intrínsecas nas cores, nos traços e nas formas dos seus trabalhos artísticos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de muito proveito que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento cujo início seja a aprendizagem da escrita e o incremento de habilidades que promulguem o uso da leitura nas práticas sociais. Com atitudes de caráter prático em relação a esses aprendizados, entende-se que a alfabetização e o letramento devem ter tratamentos metodológicos diversificados entre si - o que propiciará o alcance do sucesso nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas escolas. É no recinto escolar onde a criança deve ser incentivada a interagir firmemente com o caráter social da escrita, lendo e escrevendo textos significativos, sejam eles verbais ou não.

Na alfabetização há a aquisição da escrita pelos indivíduos, o letramento trabalha os aspectos sócio-históricos desta aquisição por uma sociedade, incluindo as imagens deixadas por todos os povos em todas as áreas.

Desde cedo se aprende a valorizar a cultura de uma sociedade, portanto pede-se um novo olhar neste ensino nas escolas, com uma aprendizagem significativa, com o comprometimento do educador com um planejamento e atividades coerentes, ter bem definido os objetivos e metas a serem alcançadas e com materiais e aulas diversificada.

Pontua-se a importância do professor como o principal mediador da aprendizagem em artes visuais, onde tem o papel de motivar os educandos a desenvolverem gosto e alegria na produção de arte, despertando interesse pelas atividades artísticas.

Conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as aulas de Arte devem contemplar as linguagens das Artes Visuais. Observa-se que uma das grandes dificuldades encontradas nesse tipo de ensino, são os profissionais sem a devida formação necessária para que uma interação aconteça, bem como a compreensão dos objetivos a serem alcançados.

Para que uma aprendizagem eficiente ocorra, é importante que o educador labore com a criança como um mediador, capaz de proporcionar situações que possam dilatar a compreensão e a leitura da sua cultura particular ou de outras estirpes, com o intuito de estreitar a relação entre Arte e universo infantil. De mesmo modo, proporciona que o educando obtenha o conhecimento de Arte enquanto faz a própria Arte, trabalhando conectado com o lúdico, por via de diversas experiências artísticas, pois é na fase da Educação Infantil que as crianças têm mais facilidades de aprender com as atividades recreativas, em relação aos quais possam interagir e desenvolverem a imaginação, a criatividade e o raciocínio, sendo vantajoso também para o desenvolvimento afetivo, mental, social, e intelectual, integralizando as habilidades da criança e possibilitando-as de superior capacidade de criação. Portanto, nota-se que as Artes Visuais podem proporcionar profusos caminhos nos quais a peregrinação possibilita cada vez mais a criança ao desbravamento de novidades.

Um dos itens importantes para que as aulas procedam de maneira eficaz, é articulando a concepção da língua escrita como sistema formal (de regras, convenções e normas de funcionamento) com as múltiplas leituras passíveis em imagens artísticas, pois que esse artifício se legitima pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins. Desse modo, somos levados a admitirmos o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura suficientemente fechada que não permite transgressões, sob

pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação.

O ensino de Artes Visuais é tão importante quanto lecionar acerca de ler e escrever, pois instrui o aluno a observar o mundo; a ver e sentir o que a natureza e a sociedade lhe oferecem. Não se pode de maneira nenhuma fechar os olhos diante de tais conhecimentos, pois faz parte dos crescimentos individual e coletivo interagir-se com aquilo que estiver ao redor.

Sob essa ótica de interação, constatou-se, que é justo e considerável reconhecer o Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil como de fundamental importância devido a seus aspectos emocional, social, cultural, cognitivo e intelectual. E que se evidencia a necessidade de melhoria nas práticas educativas, bem como, investimento em capacitação e formação continuada para os profissionais da área, na intenção de se haver aulas mais diversificadas e significativas que realmente alcancem objetivos educacionais, já que para a transformação efetiva da sociedade, é preciso que o indivíduo esteja inserido em um quadro onde a atuação de qualidade seja prioridade. É desse modo que, em momentos posteriores, as desigualdades sociais poderão ser amenizadas, gerando uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que a alfabetização e o letramento tanto de textos verbais, quanto voltados à apreensão figurativa, são processos muitíssimo relevantes para a inclusão social.

A disciplina de Arte na educação infantil é importante para que ocorra a ampliação do conhecimento do desenvolvimento e pensamento criativo-estético do mundo, já que a alfabetização visual condiciona a criança a conhecer melhor a sociedade em que vive e as outras com quais se relaciona. O aluno descobrirá as próprias concepções e emoções ao apreciar ou criar uma imagem, pois que é muito relevante o professor despertar o seu olhar

curioso, para que desvende, interrogue e produza alternativas frente às representações do universo visual.

BIBLIOGRAFIA

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

BARBOSA, A.M.T.B. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. Bastos. John Dewey e **O Ensino da Arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002

_____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**/Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transformação: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed .São Paulo: Cortez,2003.

BASTOS, Ivanilda Maria e Silva; PEREIRA, Sonia Regina. **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil**. In : Rev. Ciênc. Méd. , Campinas, 14(6):537 - 541, nov./dez., 2005

BRASIL. PCN – **Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. 1997 CÔCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. Didática da alfabetização: decifrar o mundo. São Paulo: FTD, 1996. P.51-84.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, 20 de Dezembro 1996, p.102/126.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais para a Educação infantil/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Vera Ribeiro.2010

DONDIS, Adonis A. Sintaxeda **linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUTRA. Lenice Ramos. **A utilização do lúdico como ferramenta pedagógica para a alfabetização e letramento**. Disponível em <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/utilizacao-ludico-como-ferramenta-pedagogica-para-alfabetizacao-letramento.htm>. Acesso em agosto de 2024.

Ebah. MARLIZA. Zaira. **A Alfabetização Visual Educando Olhares**. Disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAf6UAG/a-alfabetizacao-visual-educando-olhares>. Acesso em agosto de 2024.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte: Fundamentos e Proposições**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Tradução – Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artes Médicas Sul,2000

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 4a ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão: Licenciatura em artes visuais**.–Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

ROSSI, Maria. Helena. Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação,2003.

STEINER, Rudolf. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. Sete palestras proferidas em Torquay, Inglaterra, 1924. GA 311. Trad. Maria do Carmo Lauretti. 1. ed. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

SULZBACH. Loriane. **A importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º ano do ensino fundamental**. Disponível em <http://www.ijui.com/artigos/48244-a-importancia-das-atividades-ludicas-no-processo-de-alfabetizacao-e-letramento-dos->

<educandos-do-1-ano-do-ensino-fundamental-por-loriane-sulzbach.html>. Acesso em agosto de 2024.

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

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1977.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A INFLUÊNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

TORRES, Leandro Alves Machado

Resumo

Este artigo explora a influência da atividade física no desenvolvimento cognitivo de crianças em idade escolar, destacando os benefícios dessa prática para funções cognitivas essenciais, como memória, atenção e resolução de problemas. A pesquisa revisa estudos científicos que demonstram como diferentes tipos de atividades físicas, como exercícios aeróbicos, atividades de força e jogos, contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico e da saúde mental dos estudantes. Além disso, o artigo aborda as diferenças individuais, como idade, gênero e condições específicas, que modulam os efeitos da atividade física no desenvolvimento cognitivo, ressaltando a necessidade de abordagens personalizadas. Exemplos de programas escolares, como o "Daily Mile" e o "SPARK", são apresentados para ilustrar como a atividade física pode ser eficazmente integrada à rotina escolar, proporcionando benefícios significativos aos alunos. O artigo também oferece diretrizes para a incorporação de atividades físicas nas escolas, enfatizando a importância da diversificação das atividades, da capacitação dos professores e do envolvimento da comunidade. Nas considerações finais, o artigo reforça a importância de políticas educacionais que priorizem a atividade física como um componente central na formação integral dos jovens, contribuindo para o desenvolvimento de mentes atentas, criativas e resilientes.

Palavras-chave: Atividade física. Desenvolvimento cognitivo. Educação escolar.

Abstract

This article explores the influence of physical activity on the cognitive development of school-aged children, highlighting the benefits of such practices for essential cognitive functions like memory, attention, and problem-solving. The research reviews scientific studies demonstrating how various types of physical activities, such as aerobic exercises, strength training, and games,

contribute to improved academic performance and mental health in students. Additionally, the article addresses individual differences, such as age, gender, and specific conditions, that modulate the effects of physical activity on cognitive development, underscoring the need for personalized approaches. Examples of school programs, like the "Daily Mile" and "SPARK," are presented to illustrate how physical activity can be effectively integrated into the school routine, providing significant benefits to students. The article also offers guidelines for incorporating physical activities into schools, emphasizing the importance of diversifying activities, training teachers, and involving the community. In the final considerations, the article reinforces the importance of educational policies that prioritize physical activity as a central component in the holistic development of young people, contributing to the growth of attentive, creative, and resilient minds.

Keywords: Physical activity. Cognitive development. School education.

1 INTRODUÇÃO

A atividade física é um termo amplo que engloba qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em gasto energético. Essa definição inclui uma variedade de comportamentos, desde atividades de lazer, como brincar e praticar esportes, até tarefas do cotidiano, como caminhar para a escola ou realizar tarefas domésticas. Para crianças, a atividade física pode assumir várias formas, como correr, pular, nadar, andar de bicicleta, jogar futebol e muitas outras (Silva et al., 2021).

A importância da atividade física para a saúde infantil é amplamente reconhecida e respaldada por uma vasta gama de pesquisas. De forma geral, a prática regular de atividade física contribui significativamente para o desenvolvimento saudável das crianças. Entre os benefícios mais notáveis, destaca-se a melhoria da saúde cardiovascular. Atividades físicas ajudam a fortalecer o coração, melhorar a circulação sanguínea e reduzir o risco de doenças cardiovasculares futuras (Alves, 2019).

Além dos benefícios físicos, a atividade física também desempenha um papel crucial no desenvolvimento motor das crianças. Movimentos como correr, saltar e equilibrar-se são fundamentais para o aprimoramento das habilidades motoras grossas, enquanto atividades que exigem coordenação e destreza

aprimoram as habilidades motoras finas. Esse desenvolvimento motor é essencial não apenas para a capacidade de realizar atividades físicas, mas também para a execução de tarefas diárias e o desempenho acadêmico (Aggio; Jesus, 2022).

Do ponto de vista psicológico, a atividade física tem um impacto positivo significativo. Ela está associada à redução dos níveis de estresse e ansiedade, promovendo uma sensação geral de bem-estar. O engajamento em atividades físicas também está relacionado a melhorias no humor e na autoestima, o que é particularmente importante durante a infância e a adolescência, períodos críticos para o desenvolvimento da identidade e da autoimagem (Dornelles et al., 2019).

A atividade física também promove um sono de melhor qualidade, fundamental para o crescimento e a recuperação do corpo infantil. Crianças que se exercitam regularmente tendem a adormecer mais facilmente e a ter um sono mais profundo e reparador, o que contribui para uma recuperação mais eficiente e um desempenho melhor em outras áreas da vida, como no aprendizado e nas atividades escolares (Silva et al., 2019).

A atividade física é um componente essencial para o crescimento e desenvolvimento equilibrado das crianças. Seus benefícios abrangem aspectos físicos, motores, psicológicos e até sociais, oferecendo uma base sólida para um estilo de vida saudável e produtivo. Promover e incentivar a prática regular de atividade física desde cedo é, portanto, uma prioridade fundamental para pais, educadores e profissionais de saúde.

De acordo com Vieira (2023) o desenvolvimento cognitivo infantil refere-se ao processo pelo qual as crianças adquirem e aprimoram habilidades mentais e intelectuais ao longo do crescimento. Compreender como as crianças desenvolvem suas habilidades cognitivas é essencial para promover práticas educativas eficazes e apoiar o aprendizado de maneira apropriada.

Entre os aspectos fundamentais do desenvolvimento cognitivo estão a memória, a atenção e a resolução de problemas. A memória, uma das capacidades cognitivas mais importantes, evolui de formas simples para

complexas, passando pela capacidade de lembrar eventos imediatos até o armazenamento de informações a longo prazo. A habilidade de recordar e utilizar informações anteriores é crucial para a aprendizagem e a resolução de problemas (Pozas, 2020).

A atenção, por sua vez, refere-se à capacidade de focar e manter o foco em estímulos relevantes enquanto ignora distrações. Nas crianças, a atenção se desenvolve desde a concentração em períodos curtos até a manutenção do foco em tarefas mais complexas e prolongadas, o que é fundamental para o desempenho escolar e a interação com o ambiente. A resolução de problemas, por sua vez, envolve identificar desafios, formular estratégias e encontrar soluções. Esta competência se desenvolve progressivamente, com as crianças aprendendo a usar habilidades cognitivas para lidar com problemas simples e, eventualmente, mais complexos, estimulando o pensamento crítico e a criatividade (Koslinski et al., 2022).

As teorias de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e Lev Vygotsky oferecem perspectivas complementares sobre como as crianças constroem seu conhecimento. Piaget propôs uma teoria que identifica quatro estágios principais do desenvolvimento cognitivo. O Estágio Sensoriomotor (do nascimento aos 2 anos) é caracterizado pela exploração do mundo através dos sentidos e das ações motoras, destacando o conceito de permanência do objeto. O Estágio Pré-Operatório (dos 2 aos 7 anos) é marcado pelo uso da linguagem e do pensamento simbólico, mas ainda apresenta limitações no pensamento lógico, como a dificuldade com o conceito de conservação (Banca; Nascimento, 2019).

No Estágio das Operações Concretas (dos 7 aos 11 anos), o pensamento lógico e a capacidade de realizar operações mentais sobre objetos e eventos concretos se desenvolvem, permitindo a compreensão de conceitos como conservação. O Estágio das Operações Formais (a partir dos 12 anos) é caracterizado pelo pensamento abstrato e a capacidade de raciocinar sobre possibilidades hipotéticas e problemas complexos, permitindo aos adolescentes explorarem questões filosóficas e abstratas (Schirmann, 2019).

Por outro lado, Lev Vygotsky enfatizou a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo, propondo a teoria sociocultural. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é influenciado pelas interações sociais e pela cultura. Dois conceitos centrais em sua teoria são a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a mediação (Koslinski et al., 2022). A ZDP refere-se à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode realizar com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes, destacando a importância do apoio social e da interação para o aprendizado. A mediação, por sua vez, enfatiza que ferramentas culturais e interações sociais desempenham um papel crucial na internalização e processamento de informações, com a linguagem sendo particularmente importante nesse processo.

Essas teorias oferecem uma compreensão abrangente de como as crianças desenvolvem suas habilidades cognitivas e ressaltam a importância de fatores internos e externos na formação do pensamento e da aprendizagem, proporcionando uma abordagem mais completa para apoiar o desenvolvimento cognitivo infantil.

2 IMPACTOS DA ATIVIDADE FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A atividade física desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, impactando diversas áreas do funcionamento mental e intelectual. Estudos e evidências científicas têm demonstrado que o envolvimento regular em atividades físicas está associado a melhorias significativas em aspectos como memória, atenção, velocidade de processamento e capacidade de resolução de problemas. Esses impactos positivos são observados em crianças de diversas faixas etárias e contextos socioeconômicos, sugerindo que a prática de exercícios físicos pode ser uma ferramenta poderosa para apoiar o desenvolvimento cognitivo durante a infância e adolescência.

Uma área específica do desenvolvimento cognitivo fortemente influenciada pela atividade física é a memória. Pesquisas indicam que a atividade física regular pode melhorar tanto a memória de curto prazo quanto a memória de longo prazo em crianças. Esse efeito é parcialmente explicado pelo aumento do fluxo sanguíneo para o cérebro durante o exercício, o que facilita a oxigenação e a nutrição dos tecidos cerebrais, promovendo a neuroplasticidade e a formação de novas conexões neurais. Além disso, a atividade física estimula a produção de fatores neurotróficos, como o BDNF (fator neurotrófico derivado do cérebro), que desempenham um papel essencial na sobrevivência e crescimento dos neurônios (Diatel, 2016).

Outro aspecto do desenvolvimento cognitivo influenciado pela atividade física é a atenção. Estudos mostram que crianças que participam regularmente de atividades físicas apresentam maior capacidade de foco e concentração em tarefas acadêmicas, além de menor propensão a se distrair. A atividade física contribui para a regulação dos níveis de neurotransmissores, como a dopamina e a serotonina, que são fundamentais para a modulação da atenção e do humor. Dessa forma, o exercício regular pode ajudar a melhorar a performance acadêmica, especialmente em atividades que exigem atenção sustentada e capacidade de multitarefa (Neto et al., 2018).

Além da memória e da atenção, a resolução de problemas e o pensamento crítico também se beneficiam da prática de atividade física. Jogos e esportes que envolvem estratégias, planejamento e tomada de decisões rápidas promovem o desenvolvimento dessas habilidades. Crianças que participam de atividades físicas que requerem interação social, como esportes em equipe, tendem a desenvolver melhores habilidades de resolução de problemas e maior capacidade de trabalhar colaborativamente. Isso ocorre porque esses contextos esportivos frequentemente exigem que as crianças avaliem situações, planejem ações e adaptem suas estratégias em resposta a circunstâncias dinâmicas, o que refina suas habilidades cognitivas (Almeida et al., 2018).

Os tipos específicos de atividade física também desempenham um papel relevante no desenvolvimento cognitivo. Atividades aeróbicas, como correr, nadar ou andar de bicicleta, têm sido amplamente associadas a melhorias na função executiva, que inclui habilidades como o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. Essas atividades são eficazes em aumentar a frequência cardíaca e a circulação sanguínea, o que, por sua vez, melhora a função cerebral e facilita o aprendizado (Queiroga et al., 2023).

Atividades de força, como musculação leve ou exercícios de resistência, também têm impactos positivos, embora menos estudados em comparação com os exercícios aeróbicos. Essas atividades podem contribuir para a melhoria da autoestima e da autoconfiança, fatores que indiretamente influenciam o desempenho cognitivo, pois crianças mais confiantes tendem a enfrentar desafios acadêmicos com maior determinação e resiliência (Stein et al., 2015).

Por fim, jogos e esportes que combinam atividade física com elementos cognitivos, como xadrez ou jogos que requerem estratégias de movimentação e pensamento tático, oferecem uma forma integrada de desenvolver o corpo e a mente. Esses tipos de atividades não apenas exercitam o corpo, mas também estimulam o cérebro de maneiras complexas, promovendo a cognição em um ambiente divertido e engajante (Neto et al., 2018).

A atividade física exerce um impacto importante no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. A prática regular de exercícios físicos não apenas melhora a saúde física, mas também fortalece várias áreas do funcionamento cognitivo, desde a memória e a atenção até a resolução de problemas e o pensamento crítico. Diferentes tipos de atividades físicas oferecem benefícios específicos, e a incorporação de uma variedade de exercícios no cotidiano das crianças pode ser uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento cognitivo saudável.

2.1 Diferenças Individuais e Considerações Específicas

As diferenças individuais devem ser observadas no impacto que a atividade física exerce sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças e adolescentes. Fatores como idade, gênero e condições individuais influenciam como os benefícios da atividade física se manifestam, destacando a necessidade de abordagens personalizadas ao promover a prática de exercícios entre jovens (Silva et al., 2021).

A idade é um fator ímpar na modulação dos efeitos da atividade física sobre o desenvolvimento cognitivo. Crianças em diferentes estágios de desenvolvimento apresentam necessidades e capacidades cognitivas distintas, o que faz com que a natureza e a intensidade dos benefícios variem. Em crianças mais novas, por exemplo, atividades físicas que envolvem brincadeiras e movimentos básicos, como correr, pular e dançar, são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas iniciais, como a coordenação e o controle inibitório (Alves, 2019, p. 18).

À medida que as crianças crescem, suas capacidades cognitivas se tornam mais sofisticadas, e atividades que requerem maior planejamento, estratégia e concentração, como esportes organizados e exercícios complexos, podem promover o desenvolvimento de funções executivas avançadas, como a memória de trabalho e a tomada de decisões. Portanto, a adaptação das atividades físicas à faixa etária é essencial para maximizar os benefícios cognitivos (Neto et al., 2018).

O gênero também influencia como a atividade física impacta o desenvolvimento cognitivo. Estudos indicam que, embora tanto meninos quanto meninas se beneficiem da atividade física, as diferenças biológicas e psicossociais podem fazer com que certos tipos de exercício sejam mais eficazes para um gênero em particular. Meninos, por exemplo, tendem a se envolver mais em atividades físicas vigorosas e competitivas, que estão associadas a melhorias na atenção e na resolução de problemas (Silva; Pereira, 2018).

Meninas, por outro lado, podem se beneficiar mais de atividades que combinam movimento com interação social, como dança e esportes em equipe, que têm sido ligadas ao aumento da autoestima e ao desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. No entanto, é importante reconhecer que essas tendências não são universais e que as preferências individuais e o

contexto cultural também desempenham papéis significativos (Dornelles et al., 2019).

Além da idade e do gênero, as condições individuais, como a saúde física e mental, também influenciam como a atividade física afeta o desenvolvimento cognitivo. Crianças com condições de saúde crônicas, como asma ou diabetes, podem precisar de ajustes nas atividades físicas para garantir que possam participar de forma segura e eficaz.

Da mesma forma, crianças com necessidades especiais, como aquelas com transtornos do espectro autista ou dificuldades de aprendizagem, podem se beneficiar de atividades físicas adaptadas que levem em conta suas capacidades e desafios específicos. Para essas crianças, a atividade física não só promove o desenvolvimento cognitivo, mas também pode melhorar a socialização e o bem-estar emocional, contribuindo para uma melhor qualidade de vida (Oliveira; Souza, 2019).

É igualmente importante considerar o impacto do ambiente e das condições socioeconômicas no acesso e na prática de atividades físicas. Crianças que vivem em áreas com poucas oportunidades de lazer, como espaços abertos ou instalações esportivas, podem ter menos chances de se envolver em atividades físicas regulares, o que pode limitar os benefícios cognitivos que poderiam obter. Nessas situações, a intervenção de escolas, comunidades e políticas públicas para fornecer acesso a atividades físicas adequadas é fundamental para garantir que todas as crianças possam aproveitar os benefícios do exercício para o desenvolvimento cognitivo (Almeida; Costa; Nogueira, 2021).

As diferenças individuais, como idade, gênero e condições específicas, são determinantes importantes no impacto que a atividade física exerce sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. Uma abordagem personalizada, que leve em conta essas variáveis, é essencial para maximizar os benefícios do exercício, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver suas capacidades cognitivas de maneira saudável e eficaz. A personalização e a adaptação das atividades físicas são, portanto,

fundamentais para atender às necessidades diversificadas dos jovens e promover seu desenvolvimento integral (Santos; Ferreira, 2023).

2.2 Programas e Intervenções Escolares

A incorporação de programas de atividade física nas escolas tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento cognitivo e o bem-estar geral dos alunos. Diversos estudos e iniciativas ao redor do mundo demonstram que a inclusão regular de atividades físicas no ambiente escolar não só melhora a saúde física, mas também contribui para o aprimoramento de habilidades cognitivas, como a memória, a atenção e a resolução de problemas. Além disso, esses programas têm sido associados a melhorias no desempenho acadêmico, na socialização e na autoestima dos estudantes (Souza; Silveira, 2022).

Um exemplo notável de programa escolar de atividade física é o “Daily Mile”, implementado em várias escolas do Reino Unido. Nesse programa, os alunos são incentivados a correr ou caminhar por 15 minutos diários, totalizando cerca de uma milha. Os efeitos observados desse programa incluem melhorias na capacidade cardiovascular dos alunos, maior concentração em sala de aula e um aumento na disposição e no humor (Gomes; Lima, 2019).

Outra iniciativa importante é o programa “SPARK” (Sports, Play, and Active Recreation for Kids), desenvolvido nos Estados Unidos, que integra atividades físicas ao currículo escolar com o objetivo de combater a obesidade infantil e melhorar o desenvolvimento motor e cognitivo. Estudos sobre o SPARK indicam que os alunos que participam regularmente do programa apresentam melhores resultados em testes de aptidão física e em avaliações de desempenho acadêmico, além de desenvolverem atitudes mais positivas em relação à atividade física (Pereira; Costa, 2021).

A implementação bem-sucedida desses programas aponta para a importância de diretrizes claras e práticas para incorporar a atividade física na rotina escolar. Uma recomendação essencial é que as escolas ofereçam pelo menos

60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa, conforme sugerido pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Esse tempo pode ser distribuído ao longo do dia em forma de aulas de educação física, recreios ativos e programas extracurriculares, garantindo que os alunos se movimentem de forma consistente (Alves; Martins, 2020).

Além disso, é fundamental que as atividades físicas sejam diversificadas e adaptadas às diferentes faixas etárias e habilidades dos alunos. Programas que combinam exercícios aeróbicos, atividades de força e coordenação, bem como jogos e esportes, tendem a ser mais eficazes na promoção do desenvolvimento cognitivo. As escolas também devem considerar a integração de atividades físicas em outras disciplinas, por exemplo, usando jogos educativos que envolvam movimento para ensinar conceitos de matemática ou ciências, o que pode ajudar a reforçar o aprendizado de maneira lúdica e engajante (Souza; Silveira, 2022).

Outra diretriz importante é a capacitação dos professores para implementar e promover atividades físicas de maneira eficaz. Professores bem treinados são capazes de criar ambientes seguros e inclusivos onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, se sintam encorajados a participar. Oferecer treinamento contínuo e recursos pedagógicos sobre a importância e as melhores práticas de atividades físicas na escola pode ajudar a maximizar os benefícios dessas iniciativas (Gomes; Lima, 2019).

É importante que as escolas envolvam a comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, na promoção da atividade física. A conscientização sobre os benefícios da atividade física e o incentivo à prática regular em casa podem reforçar os impactos positivos observados na escola. Programas que envolvem a participação da família, como eventos esportivos escolares ou campanhas de saúde, podem aumentar a adesão e o entusiasmo dos alunos em relação à atividade física (Almeida; Costa; Nogueira, 2021).

Os programas e intervenções escolares de atividade física desempenham um papel vital no desenvolvimento cognitivo e no bem-estar geral dos alunos. Exemplos de programas bem-sucedidos mostram que a atividade física regular

na escola não só melhora a saúde física, mas também contribui para o desempenho acadêmico e o desenvolvimento social. A adoção de diretrizes claras, a diversificação das atividades, a capacitação dos professores e o envolvimento da comunidade são essenciais para o sucesso dessas iniciativas, garantindo que todos os alunos possam colher os benefícios da atividade física em sua formação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa destacam a importância fundamental da atividade física no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, evidenciando que a prática regular de exercícios não apenas contribui para a saúde física, mas também desempenha um papel crucial na melhoria de funções cognitivas como memória, atenção, e resolução de problemas. A análise de diversos estudos e programas escolares bem-sucedidos reforça a necessidade de incorporar a atividade física de maneira estruturada e contínua nas rotinas escolares, adaptando as práticas às idades, gêneros e condições individuais dos alunos para maximizar os benefícios.

O impacto positivo da atividade física no desempenho acadêmico e no bem-estar emocional dos estudantes ressalta a urgência de políticas educacionais que priorizem a integração de exercícios físicos em todas as etapas do ensino básico. Além disso, é essencial que os professores recebam capacitação adequada para implementar essas atividades de forma eficaz e inclusiva, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações, possam participar ativamente.

Por fim, as considerações sublinham a importância de um esforço colaborativo entre escolas, famílias e comunidades para promover um ambiente que valorize e encoraje a prática regular de atividade física. Esse compromisso conjunto é vital para que as crianças e adolescentes desenvolvam não apenas corpos saudáveis, mas também mentes atentas, criativas e resilientes, preparadas para enfrentar os desafios acadêmicos e pessoais que encontrarão

ao longo de suas vidas. Assim, a atividade física deve ser reconhecida e promovida como um componente essencial na formação integral dos jovens, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

BIBLIOGRAFIA

AGGIO, Marina Toscano; JESUS, Luciano Bussolaro. Benefícios da atividade física para crianças com TEA-Transtorno do Espectro Autista. **Caderno Intersaberes**, v. 11, n. 31, p. 177-188, 2022.

ALMEIDA, Ágata et al. Educação infantil e desempenho cognitivo e socioemocional. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 108, p. 281-295, 2018.

ALMEIDA, P. R.; COSTA, T. B.; NOGUEIRA, A. S. A influência das condições individuais no desenvolvimento cognitivo infantil: uma revisão de estudos recentes. **Revista Brasileira de Neuroeducação**, v. 15, n. 4, p. 29-54, 2021.

ALVES, João Guilherme Bezerra; ALVES, Guilherme Victor. Efeitos da atividade física sobre o crescimento de crianças. **Jornal de pediatria**, v. 95, p. S72-S78, 2019.

ALVES, R. T.; MARTINS, L. O. Atividade física e educação: uma análise dos programas escolares e seus resultados na saúde infantil. **Jornal Brasileiro de Educação Física**, v. 16, n. 1, p. 33-50, 2020.

BANCA, Rebecca Ortiz La; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Posicionando a criança no centro do seu cuidado: reflexões sobre o desenvolvimento cognitivo eo letramento em saúde infantil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 53, p. e03533, 2019.

DIATEL, Marcelo; MoviPensando: um jogo sério para o desenvolvimento cognitivo e motor de crianças com síndrome de Down. **SBGames-Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**, v. 15, p. 1-10, 2016.

DORNELLES, Jonatan et al. Influência do índice de massa corporal e do nível de atividade física no desenvolvimento motor e aptidão física de crianças. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 23, n. 3, 2019.

GOMES, C. A.; LIMA, S. P. O papel do programa "Daily Mile" no desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos. **Cadernos de Educação e Saúde**, v. 14, n. 3, p. 102-119, 2019.

KOSLINSKI, Mariane Campelo et al. Ambiente de aprendizagem em casa eo desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e249592, 2022.

NETO, José de Caldas Simões et al. Associação Entre o Nível de Atividade Física e o Desempenho Cognitivo em Crianças. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 12, n. 39, p. 713-735, 2018.

OLIVEIRA, J. C.; SOUZA, L. M. Gênero e desenvolvimento cognitivo: uma análise das diferenças e suas implicações pedagógicas. **Cadernos de Educação e Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 103-125, 2019.

PAGANI, Mario Mecnas et al. A importância das aulas de Educação Física no ensino infantil. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, v. 5, n. 2, p. 115-124, 2014.

PEREIRA, J. S.; COSTA, M. V. A importância do programa "SPARK" na rotina escolar: benefícios para a saúde e o desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Atividade Física e Esportes**, v. 10, n. 4, p. 67-89, 2021.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais**: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Editora Senac Rio, 2020.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de et al. Desempenho cognitivo-linguístico de pré-escolares em diferentes contextos educacionais. **Revista CEFAC**, v. 25, p. e0923, 2023.

RIBEIRO, A. L.; MENDES, F. P. Implementação de programas de atividade física nas escolas: impacto no desempenho acadêmico. **Revista de Educação Física e Saúde Escolar**, v. 11, n. 2, p. 55-78, 2018.

SANTOS, V. H.; FERREIRA, D. A. Idade, gênero e saúde: fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo e suas aplicações na educação infantil. **Jornal de Pesquisa em Psicologia e Educação**, v. 7, n. 1, p. 88-110, 2023.

SCHIRMANN, Jeisy Keli et al. **Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget**. In: VI Congresso Nacional de Educação. 2019.

SILVA, Larissa Rosa et al. Atividade física para crianças até 5 anos: Guia de Atividade Física para a População Brasileira. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 26, p. 1-12, 2021.

SILVA, M. A.; PEREIRA, R. F. Diferenças individuais e seus impactos no desenvolvimento cognitivo de crianças em idade escolar. **Revista de Psicologia do Desenvolvimento**, v. 12, n. 3, p. 45-67, 2018.

SILVA, Naildo Santos et al. **Atividade física de crianças e apoio familiar percebido**: um estudo exploratório. Saúde (Santa Maria), 2019.

SOUSA, T. R.; SILVEIRA, D. C. Intervenções de atividade física nas escolas: desafios e oportunidades para a educação contemporânea. **Revista de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 2, p. 45-70, 2022.

STEIN, Ivan et al. Educação Física na **Educação Infantil**: uma revisão sistemática. Cinergis, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 4, p. 1-7, 2015.

VIEIRA, Phelipe Silva. **A influência do esporte no desenvolvimento cognitivo de crianças com TDAH**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

TORRES, Leandro Alves Machado

Resumo

Este estudo aborda a importância da Educação Física na inclusão escolar de alunos com deficiência, explorando como essa disciplina contribui para a promoção da equidade e da participação plena desses estudantes no ambiente educacional. A pesquisa analisa o histórico e os conceitos relacionados à inclusão escolar, incluindo a evolução das políticas e marcos legais que sustentam a educação inclusiva. Além disso, examina o papel da Educação Física na promoção da saúde física e mental dos alunos, destacando as estratégias e metodologias específicas necessárias para adaptar as atividades físicas às necessidades dos alunos com deficiência. O estudo também enfatiza a importância da formação e capacitação contínua dos professores de Educação Física, discutindo a necessidade de formação específica e a eficácia de programas de desenvolvimento profissional para garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Os resultados indicam que a Educação Física não só melhora a condição física e o bem-estar emocional dos alunos com deficiência, mas também fortalece a autoestima e as habilidades sociais, contribuindo para uma integração mais efetiva e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. As conclusões destacam a necessidade de investimento na formação de professores e na adaptação de práticas pedagógicas para assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas habilidades.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Física. Formação de Professores.

Abstract

This study addresses the importance of Physical Education in the school inclusion of students with disabilities, exploring how this discipline contributes to promoting equity and full participation of these students in the educational environment. The research analyzes the history and concepts related to school inclusion, including the evolution of policies and legal frameworks supporting

inclusive education. Additionally, it examines the role of Physical Education in promoting the physical and mental health of students, highlighting the specific strategies and methodologies needed to adapt physical activities to the needs of students with disabilities. The study also emphasizes the importance of ongoing training and professional development for Physical Education teachers, discussing the need for specialized training and the effectiveness of professional development programs in ensuring inclusive and effective pedagogical practices. The findings indicate that Physical Education not only improves the physical condition and emotional well-being of students with disabilities but also enhances their self-esteem and social skills, contributing to more effective integration and the creation of a more inclusive school environment. The conclusions highlight the need for investment in teacher training and the adaptation of pedagogical practices to ensure quality education for all students, regardless of their abilities.

Keywords: School Inclusion. Physical Education. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido um objetivo central das políticas educacionais contemporâneas, refletindo um compromisso com a equidade e a valorização da diversidade. Nesse contexto, a Educação Física desempenha um papel crucial, não apenas como um componente fundamental do currículo escolar, mas também como um meio eficaz de promover a inclusão e a participação plena desses alunos no ambiente escolar (Mantoan; Prieto; Arantes, 2023).

A Educação Física oferece uma oportunidade única para a integração de alunos com deficiência, proporcionando um espaço onde habilidades motoras, sociais e emocionais podem ser desenvolvidas de maneira inclusiva. A prática de atividades físicas adaptadas não só contribui para a saúde e o bem-estar dos alunos, mas também para a construção de uma identidade positiva e o fortalecimento das relações interpessoais. Além disso, a Educação Física é um campo onde a inclusão pode ser mais facilmente aplicada através da adaptação das atividades e da implementação de estratégias pedagógicas específicas (Krug; Rosso, 2021).

Um dos aspectos mais relevantes da Educação Física é sua capacidade de promover o desenvolvimento motor e a coordenação, habilidades que são

fundamentais para a autonomia e a participação social dos alunos com deficiência. Adaptações curriculares, como a modificação de regras de jogos, uso de equipamentos especiais e ajustes nas atividades, são essenciais para garantir que todos os alunos possam participar de maneira segura e efetiva. Essas adaptações devem ser planejadas com base nas necessidades individuais dos alunos, envolvendo um conhecimento profundo das deficiências e uma colaboração estreita com profissionais da saúde e da educação (Castro; Teles, 2020).

Além das adaptações práticas, o papel do professor de Educação Física é fundamental na criação de um ambiente inclusivo. A formação contínua e a capacitação específica para lidar com a diversidade de necessidades são essenciais para que os professores possam oferecer suporte adequado e promover uma abordagem inclusiva. Isso inclui a compreensão das necessidades específicas de cada aluno, o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas e a promoção de uma cultura de respeito e empatia dentro do ambiente escolar (Peluso, 2020).

No entanto, a inclusão na Educação Física enfrenta desafios significativos. Barreiras físicas, como a falta de infraestrutura acessível, e barreiras atitudinais, como preconceitos e falta de conhecimento, podem limitar a participação efetiva dos alunos com deficiência. Superar essas barreiras exige um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e famílias. Políticas públicas e diretrizes claras também são necessárias para apoiar a implementação de práticas inclusivas e garantir que os recursos sejam adequados para atender às demandas de todos os alunos (Oliveira, 2022).

Estudos e experiências práticas demonstram que a inclusão bem-sucedida na Educação Física pode ter um impacto positivo significativo. Relatos de escolas que adotaram práticas inclusivas revelam melhorias no desenvolvimento das habilidades motoras, aumento da autoestima e melhores relações interpessoais entre alunos com e sem deficiência. Essas experiências destacam a importância da Educação Física como um meio de promover a

igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais inclusiva (Mantoan; Prieto; Arantes,2023).

A Educação Física desempenha um papel vital na inclusão escolar de alunos com deficiência, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento físico e social, e promovendo uma cultura de respeito e inclusão. Para alcançar uma verdadeira inclusão, é necessário um compromisso contínuo com a adaptação das práticas pedagógicas, a capacitação dos profissionais e a eliminação das barreiras existentes. Com esses esforços, a Educação Física pode contribuir significativamente para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo para todos (Castro; Teles, 2020).

2 HISTÓRICO E CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR: EVOLUÇÃO, MARCOS LEGAIS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar é um conceito que tem evoluído significativamente ao longo das últimas décadas, refletindo uma mudança profunda na forma como a sociedade entende e valoriza a diversidade. Este conceito está intimamente ligado a uma série de marcos legais e princípios que buscam garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas (Mantoan, 2015).

A história da inclusão escolar pode ser traçada a partir das primeiras legislações e movimentos sociais que buscaram promover os direitos das pessoas com deficiência. No início do século XX, a educação para pessoas com deficiência era predominantemente segregada, com poucas oportunidades para a participação plena em ambientes educacionais regulares. A segregação escolar refletia uma visão predominante de que a deficiência era uma limitação que impedia o aprendizado e a socialização em contextos convencionais (Oliveira, 2020).

A mudança começou a ocorrer com o avanço dos movimentos pelos direitos civis e a crescente conscientização sobre a necessidade de equidade e justiça social. Em 1975, nos Estados Unidos, o Education for All Handicapped Children

Act (hoje conhecido como Individuals with Disabilities Education Act - IDEA) marcou um marco significativo ao garantir o direito à educação pública gratuita e apropriada para todos os alunos com deficiência. Este ato estabeleceu o princípio de que os alunos com deficiência deveriam ser educados em ambientes menos restritivos, promovendo a inclusão em salas de aula regulares sempre que possível (Peluso et al., 2020).

No Brasil, a evolução da inclusão escolar ganhou destaque com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que enfatizou a importância da educação para todos e o direito à educação em escolas regulares. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, consolidou o compromisso com a inclusão, estabelecendo diretrizes para a adaptação curricular, a formação de professores e a organização dos sistemas de ensino para acolher alunos com deficiência (Sasaki, 2022).

A Declaração de Salamanca, adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, representou um avanço crucial para a inclusão escolar global. O documento estabeleceu que a educação inclusiva é uma forma eficaz de promover a igualdade de oportunidades e a participação social de todos os alunos, defendendo a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Ritti, 2018).

De acordo com Moraes (2021) os princípios da educação inclusiva são baseados na ideia de que todos os alunos têm o direito de aprender e participar plenamente da vida escolar, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades. Esses princípios incluem:

Acessibilidade: Garantir que todos os alunos tenham acesso físico, pedagógico e emocional ao ambiente escolar e às atividades educacionais. Isso envolve a adaptação das infraestruturas e a modificação dos métodos de ensino para atender às necessidades de cada aluno.

Participação Plena: Promover a participação ativa de todos os alunos em todas as atividades escolares, garantindo que eles possam interagir e aprender juntos, independentemente das diferenças.

Diversidade e Valorização das Diferenças: Reconhecer e valorizar a diversidade como um recurso positivo para o aprendizado e a socialização, em vez de enxergar as diferenças como obstáculos.

Qualidade na Educação: Oferecer uma educação de alta qualidade que seja relevante e significativa para todos os alunos, respeitando suas necessidades individuais e promovendo seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Colaboração e Formação Contínua: Fomentar a colaboração entre professores, famílias e especialistas, além de investir na formação contínua dos profissionais da educação para garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

A inclusão escolar é um conceito que evoluiu de um modelo segregado para um modelo que valoriza a diversidade e promove a participação de todos os alunos em ambientes educacionais regulares. Os marcos legais e princípios que orientam a inclusão escolar visam garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade e possam desenvolver seu potencial em um ambiente que valoriza suas diferenças. A busca pela inclusão continua sendo um processo dinâmico, que exige compromisso, adaptação e inovação para atender às necessidades de todos os alunos e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

2.1 Educação Física e Inclusão: Papel, Estratégias e Importância no Desenvolvimento de Alunos com Deficiência

A Educação Física desempenha um papel essencial na promoção da inclusão de alunos com deficiência, oferecendo oportunidades únicas para o desenvolvimento físico, social e emocional desses estudantes. Ao criar um ambiente onde todos os alunos podem participar e aprender juntos, a

Educação Física contribui significativamente para a integração e o bem-estar dos alunos com deficiência (Martins, 2014).

A Educação Física é uma área curricular que tem a capacidade de transcender barreiras e promover a inclusão de alunos com deficiência. Em um ambiente inclusivo, a Educação Física não só proporciona atividades que melhoram a saúde e a condição física dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma comunidade escolar coesa. Por meio da participação em atividades físicas, os alunos com deficiência têm a oportunidade de interagir com seus colegas, experimentar um senso de pertencimento e desenvolver uma autoestima positiva (Ferreira; Cataldi, 2014).

Além disso, a prática de atividades físicas adaptadas permite que os alunos com deficiência participem de experiências compartilhadas com seus pares, fortalecendo laços sociais e promovendo um ambiente de aceitação e respeito mútuo. A Educação Física, ao promover a colaboração e a cooperação, ajuda a dismantelar preconceitos e estereótipos, incentivando uma visão mais inclusiva e diversificada dentro da escola (Rodrigues, 2016).

Segundo Lara e Pinto (2017) para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar efetivamente das aulas de Educação Física, é fundamental adotar estratégias e metodologias específicas. Algumas dessas estratégias incluem:

Adaptação das Atividades: Modificar jogos e atividades para que sejam acessíveis a todos os alunos. Isso pode incluir a alteração das regras, o uso de equipamentos adaptados ou a modificação das expectativas de desempenho. Por exemplo, em um jogo de basquete, pode-se usar uma bola maior e mais leve para facilitar a manipulação.

Divisão de Tarefas e Equipes: Criar equipes e tarefas que permitam a participação de todos os alunos, ajustando as funções e responsabilidades para se adequarem às habilidades individuais. Isso garante que cada aluno possa contribuir para a atividade de maneira significativa.

Uso de Recursos e Tecnologias Assistivas: Incorporar tecnologias e recursos assistivos, como dispositivos de comunicação, equipamentos adaptativos e materiais visuais, para apoiar a participação dos alunos com deficiência.

Planejamento e Preparação Individualizada: Desenvolver planos de aula que considerem as necessidades específicas de cada aluno, trabalhando em colaboração com especialistas e familiares para garantir que as adaptações sejam eficazes e apropriadas.

Formação e Sensibilização dos Professores: Oferecer formação contínua aos professores de Educação Física sobre práticas inclusivas, sensibilizando-os para as necessidades dos alunos com deficiência e proporcionando-lhes estratégias eficazes para a inclusão.

A Educação Física é fundamental para o desenvolvimento motor dos alunos com deficiência. Atividades físicas adaptadas ajudam a melhorar a coordenação, a força, a flexibilidade e a resistência, aspectos cruciais para a autonomia e a qualidade de vida. Além disso, o desenvolvimento motor é frequentemente associado a ganhos em outras áreas do desenvolvimento, como a cognição e a socialização (Neto et al., 2018).

Por outro lado, as aulas de Educação Física também são um espaço vital para o desenvolvimento de habilidades sociais. A participação em atividades em grupo promove a comunicação, a colaboração e o trabalho em equipe. Alunos com deficiência, ao interagir com seus colegas, têm a oportunidade de melhorar suas habilidades sociais e emocionais, fortalecendo suas relações interpessoais e aumentando sua confiança (Castro; Telles, 2020).

A interação social durante as atividades físicas também ajuda a integrar alunos com deficiência no grupo, promovendo um ambiente de respeito e aceitação. Quando os alunos participam de atividades físicas inclusivas, eles experimentam um senso de pertencimento e valorização, o que contribui para sua autoestima e bem-estar emocional (Martins, 2014).

2.2 Benefícios da Educação Física para Alunos com Deficiência: Impacto na Saúde Física e Mental, Desenvolvimento da Autoestima e Habilidades Sociais

A Educação Física desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Os benefícios dessa disciplina vão além da melhoria da condição física, abrangendo aspectos significativos da saúde mental, autoestima e habilidades sociais dos alunos com deficiência. Ao promover uma abordagem inclusiva e adaptada, a Educação Física contribui de maneira abrangente para o bem-estar e o desenvolvimento desses estudantes (Peluso et al., 2020).

O impacto da Educação Física na saúde física dos alunos com deficiência é profundo e multifacetado. A prática regular de atividades físicas adaptadas ajuda a melhorar a coordenação, a força muscular, a flexibilidade e a resistência cardiovascular. Para muitos alunos com deficiência, essas melhorias físicas podem resultar em um aumento significativo na autonomia e na capacidade de realizar atividades diárias com maior facilidade. Além disso, a prática de exercícios físicos pode ajudar a prevenir problemas de saúde associados ao sedentarismo, como obesidade e doenças cardiovasculares, promovendo um estilo de vida mais saudável (Manotan; Prieto; Arantes, 2023). No âmbito da saúde mental, a Educação Física oferece benefícios igualmente importantes. Participar de atividades físicas adaptadas contribui para a redução dos níveis de estresse e ansiedade, promovendo uma sensação de bem-estar e relaxamento. O envolvimento em atividades físicas também é conhecido por estimular a liberação de neurotransmissores como endorfinas, que são responsáveis pela sensação de prazer e felicidade. Para alunos com deficiência, essas atividades podem proporcionar um escape positivo das preocupações diárias e um espaço para o alívio de tensões emocionais (Oliveira, 2020).

Além dos benefícios físicos e mentais, a Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima e das habilidades sociais

dos alunos com deficiência. A participação em atividades físicas inclusivas oferece oportunidades para que esses alunos experimentem sucesso e progresso em um ambiente encorajador e positivo. À medida que eles desenvolvem novas habilidades e alcançam metas pessoais, a autoestima tende a aumentar, contribuindo para uma autoimagem mais positiva e um maior sentimento de pertencimento (Lara; Pinto, 2017).

O desenvolvimento das habilidades sociais é outro aspecto crucial promovido pela Educação Física. Ao participar de atividades físicas em grupo, os alunos com deficiência têm a chance de interagir com seus colegas, aprender a trabalhar em equipe e desenvolver competências de comunicação. Essas interações ajudam a fortalecer relações interpessoais e a promover uma maior aceitação e compreensão entre os alunos. Além disso, a prática de atividades físicas em um ambiente inclusivo facilita a integração social e o estabelecimento de amizades, contribuindo para uma maior coesão dentro da comunidade escolar.

A Educação Física oferece benefícios abrangentes para alunos com deficiência, impactando positivamente sua saúde física e mental, bem como seu desenvolvimento emocional e social. Ao criar um ambiente inclusivo e adaptado, a Educação Física não só promove melhorias na condição física e no bem-estar emocional dos alunos, mas também fortalece sua autoestima e habilidades sociais. Esses benefícios são essenciais para a construção de uma escola mais equitativa e para a promoção de uma vida escolar enriquecedora e integradora para todos os alunos (Manotan; Prieto; Arantes, 2023).

2.3 Formação e Capacitação de Professores: Necessidade de Formação Específica e Programas de Desenvolvimento Profissional Contínuo

A formação e capacitação de professores são fundamentais para a efetiva inclusão de alunos com deficiência nas escolas, especialmente na Educação Física, que requer um conjunto específico de habilidades e conhecimentos para atender às necessidades de todos os estudantes. A inclusão bem-sucedida de alunos com deficiência não é apenas uma questão de adaptação

de atividades, mas também de promover um ambiente educacional que valorize e respeite a diversidade. Para alcançar esses objetivos, é essencial que os professores de Educação Física recebam formação específica e participem de programas de capacitação contínua (Cunha; Gomes, 2017).

A necessidade de formação específica para professores de Educação Física em relação à inclusão é evidente quando se considera a complexidade das deficiências e as diversas formas de adaptar o ensino para garantir a participação efetiva de todos os alunos. A formação inicial dos professores de Educação Física muitas vezes não aborda de maneira abrangente as necessidades de alunos com deficiência, deixando-os despreparados para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Para superar essa lacuna, é fundamental que os cursos de formação inicial incluam módulos específicos sobre inclusão, abordando desde as características das diferentes deficiências até as estratégias pedagógicas para adaptar atividades e criar um ambiente inclusivo (Sasaki, 2022).

Além da formação inicial, a capacitação contínua é essencial para garantir que os professores permaneçam atualizados com as melhores práticas e inovações na área da Educação Física inclusiva. Programas de desenvolvimento profissional contínuo devem oferecer oportunidades para que os professores aprofundem seus conhecimentos sobre metodologias de ensino adaptadas, recursos assistivos e abordagens colaborativas com outros profissionais e familiares. Esses programas podem incluir workshops, seminários e cursos online que abordem temas como a criação de planos de aula inclusivos, a utilização de tecnologias assistivas e a gestão de comportamentos em ambientes inclusivos (Neto et al., 2018).

A capacitação contínua não só ajuda os professores a melhorarem suas habilidades práticas, mas também promove uma mentalidade de aprendizagem e adaptação constante. A inclusão é um campo em evolução, e novas pesquisas e práticas emergem regularmente. Portanto, é crucial que os professores de Educação Física estejam dispostos a se atualizar e a refletir

sobre suas práticas pedagógicas para garantir que atendam às necessidades dos alunos de maneira eficaz (Manotan; Prieto; Arantes, 2023).

Além disso, os programas de capacitação devem ser projetados para incentivar a colaboração entre os professores de Educação Física e outros profissionais da educação, como pedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais. Essa abordagem colaborativa facilita a troca de conhecimentos e a criação de estratégias mais eficazes para a inclusão dos alunos com deficiência. A participação em redes de apoio e comunidades profissionais pode fornecer aos professores recursos adicionais e oportunidades para compartilhar experiências e soluções inovadoras (Krug; Rosso, 2021).

A formação e capacitação de professores de Educação Física são cruciais para a promoção de uma educação inclusiva eficaz. A necessidade de uma formação específica e de programas de desenvolvimento profissional contínuo é evidente, uma vez que garantem que os professores possuam os conhecimentos e habilidades necessários para criar um ambiente educacional inclusivo e adaptado. Investir na formação inicial e na capacitação contínua dos professores é um passo fundamental para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham a oportunidade de participar plenamente das atividades escolares e desenvolver seu potencial em um ambiente de respeito e inclusão (Kassar, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os benefícios da Educação Física para a saúde física dos alunos são notáveis, incluindo melhorias na coordenação, força, flexibilidade e resistência. Essas melhorias são fundamentais para a autonomia e qualidade de vida dos alunos, ajudando a prevenir problemas de saúde relacionados ao sedentarismo. Além disso, a prática regular de atividades físicas adaptadas desempenha um papel significativo na saúde mental, reduzindo níveis de estresse e ansiedade e promovendo um estado geral de bem-estar.

A pesquisa também ressaltou a importância do desenvolvimento da autoestima e das habilidades sociais dos alunos com deficiência através da Educação Física. A participação em atividades físicas inclusivas proporciona oportunidades para o sucesso e o progresso, fortalecendo a autoimagem dos alunos e promovendo um maior sentimento de pertencimento. As habilidades sociais, como a comunicação e a cooperação, são igualmente aprimoradas, facilitando a integração social e o estabelecimento de amizades.

Outro aspecto central abordado foi a necessidade de uma formação e capacitação específicas para professores de Educação Física, visando garantir que estes profissionais estejam preparados para atender às necessidades diversificadas dos alunos com deficiência. A formação inicial dos professores deve incluir conteúdos sobre práticas inclusivas e adaptações pedagógicas, enquanto a capacitação contínua é essencial para manter os profissionais atualizados com as melhores práticas e inovações na área.

Os programas de capacitação devem oferecer oportunidades para o desenvolvimento de habilidades práticas, a utilização de recursos assistivos e a colaboração com outros profissionais e familiares. Essa abordagem integrada e colaborativa é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz.

Em conclusão, a inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Física requer um compromisso contínuo com a adaptação das práticas pedagógicas, a formação adequada dos professores e o desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades de todos os alunos. A Educação Física, ao promover a saúde, a autoestima e a integração social, desempenha um papel vital na construção de uma escola mais inclusiva e equitativa. Investir na formação e capacitação dos professores é um passo essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente e alcançar seu potencial em um ambiente escolar que valoriza e respeita a diversidade.

BIBLIOGRAFIA

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: Uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020.

CUNHA, Raíssa Forte Pires; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 12, n. 2, p. 414-429, 2017.

FERREIRA, Eliana Lúcia; CATALDI, Carolina Lessa. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 79-94, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

KRUG, Hugo Norberto; ROSSO, Rodrigo. A Inclusão Escolar Nas Aulas De Educação Física Na Educação Básica: Que Momento É Este? **REVISTA Form@ Re Em Novo Endereço**, v. 9, n. 2, 2021.

LARA, Fabiane Matos; PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, v. 15, n. 1, p. 67-74, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Summus editorial, 2023.

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARTINS, Celina Luísa Raimundo. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos docentes. **Movimento**, p. 637-657, 2014.

MORAES, Maria de Fátima. **Educação inclusiva e a formação de professores**: desafios e propostas. São Paulo: Editora Uno, 2021.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

OLIVEIRA, Cybelle Aline. Educação Física inclusiva dos alunos com deficiência: uma revisão sistemática da literatura. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 151-161, 2022.

OLIVEIRA, Vera Lúcia. Educação inclusiva: a trajetória e os desafios. Curitiba: Editora CRV, 2020.

PELUSO, Débora Leonel et al. Educação física na educação (inclusiva?) de jovens e adultos: um retrato da produção científica na área. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

RITTI, Solange. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2018.

RODRIGUES, Irene Elias. **Educação inclusiva**. Paco Editorial, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2022.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL ESSENCIAL DAS BRINCADEIRAS NO LETRAMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINA GALVAO DE SOUZA

RESUMO

O referido trabalho trata a importância do brincar no processo de letramento das crianças da educação infantil, relacionando corpo e mente. O objetivo é mostrar a importância do corpo (movimento), através da brincadeira, desenvolvida com caráter lúdico, essencial e compatível às características da faixa etária dos educandos nesta etapa da vida escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeira; Letramento; Movimento; Corpo.

ABSTRACT

This work deals with the importance of playing in the literacy process of children in early childhood education, relating body and mind. The objective is to show the importance of the body (movement), through play, developed with a playful character, essential and compatible with the characteristics of the age group of the students at this stage of school

Keywords: Child education; Play; literacy; Movement; Body.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aborda a importância do brincar para crianças da Educação Infantil, sem a dissociação do corpo e da mente, algo muito recorrente no âmbito escolar, no qual o brincar é dado como mero momento de recreação, sendo separado das atividades de sala. A área abordada envolverá o movimento,

através de brincadeiras, de modo significativo, e também a reflexão sobre a ação, com a preocupação de facilitar o processo de letramento em crianças que estão na idade correspondente à educação infantil.

Collelo (2004) cita a verticalidade nas relações estabelecidas entre escola e alunos, pois, na maioria das vezes, a instituição escolar deixa de levar em consideração a opinião e o contexto em que os educandos estão inseridos, sendo a ação do educando essencialmente passiva, o conteúdo acaba por se impor tanto à linguagem, como à forma de escrita dos aprendizes. Assim, a escola peca desde cedo com o educando, não direcionando o processo de leitura e escrita de modo prazeroso, o desenvolvimento da língua acaba passando por um processo baseado em tarefas, situações artificiais e mecânicas, levando ainda em consideração a dissociação dada nas escolas, em que as ações desenvolvidas pelo corpo (movimento) são relegadas à momentos de recreação. Sendo assim, tais ações são colocadas em um segundo plano, através da importância dada aos citados processo verticais, tarefairos, mecanizados e artificiais, que não visam contextualizar a realidade dos educandos.

A situação problema desta proposta referenda a contradição apresentada nas características de crianças em idade de educação infantil, cujo brincar é fator essencial ao desenvolvimento. Dessa maneira, a instituição escola acaba desconsiderando o mundo do educando e acaba por deixar a afetividade relacionada à educação do corpo e a aprendizagem de lado. Quando esses aspectos são considerados no processo de desenvolvimento das crianças, aponta-se que há a independência (autonomia) de pensamento que passa pela autonomia motora.

O objetivo da pesquisa é apresentar aos docentes uma proposta que vislumbre, a partir da brincadeira (movimento) - essencial às crianças em idade de educação infantil- possibilidades na facilitação do processo de letramento, oferecendo caminhos que permitam que corpo e mente andem juntos, compreendendo que a partir da brincadeira (movimento), outras atividades (registros de desenhos, escrita, criação de outras brincadeira e jogos, registros

de coletâneas de brincadeiras e jogos, alteração de regras, criação de brinquedos, entre outros), passam a ser muito mais significativas aos educandos, que partem da ação para a reflexão, significando de modo mais efetivo o processo de letramento.

MOVIMENTO, LEITURA E ESCRITA, NAS TEORIAS DE PAULO FREIRE, JOÃO BATISTA FREIRE, VYGOTSKY E LE BOULCH.

Mattos e Neira (2002) expõem a obra de Paulo Freire, enfatizando a ação sobre a realidade, propiciando através de sua concepção pedagógica, caminhando pelas ciências da educação, em especial pela sociologia e a psicologia, direcionando homens e mulheres na busca de sua identidade própria, através do mundo letrado. Para Paulo Freire *apud* Mattos e Neira (2002), deve haver uma forte relação da atividade alfabetizadora com a realidade de vida do educando.

A ideia se baseia em fazer a alfabetização ocorrer num processo de troca de elementos reais por elementos simbólicos: no primeiro momento, figurados (cartazes), depois verbalização (discussão), e, na última etapa, utilização de sinais escritos (através da leitura), porém essa sequência é inversa à utilizada pela criança, ficando a leitura figura como elemento instrumental de construção da representação mental.

A proposta mais coerente dirigida ao educando seria dada a partir da resolução de problemas, com a utilização de instrumentos dos quais o aluno possa se valer, utilizando-os com autonomia. A ação tem como objetivo utilizar o movimento (atividades motoras), nos quais as crianças se encontrem em seu mundo real, do mesmo modo como Freire fez com os adultos, valendo-se de vocábulos que faziam parte do dia-dia, remetendo-nos a hipótese do quão importante é para o educando o registro, a comunicação e interpretação dos jogos e brincadeiras criados ou descobertos por ele, utilizando o código escrito.

Colello (2020) cita um conceito da teoria de Vygotsky em relação à pré-história da escrita, no qual não há fundamentação para a hipótese de pensar que o processo de alfabetização da criança só terá início no seu ingresso à vida escolar, este fato é dado muito antes, em suas atividades cotidianas e em seu processo natural de crescimento e desenvolvimento, em que a mesma já cria hipóteses em relacionadas à escrita.

O professor necessita da compreensão desse processo, da pré-história da escrita, considerando o educando, a linguagem é base para o desenvolvimento da língua escrita, na qual há três eixos que se entrelaçam: o primeiro são as brincadeiras, essas acontecem através dos gestos e nesta vertente do desenvolvimento da língua escrita, determinado pela teoria Vygotskyana, salientando a importância do movimento (educação física), através de brincadeiras e jogos no processo de alfabetização.

Tal processo objetiva gerar significado ao brincar e ao jogar, não apenas como um momento de “recreação”, transcendendo isso, levando em consideração as ideias de Colello (2013), que pautam a relevância de não separar a mente do corpo no desenvolvimento de alfabetização e do letramento, embasada nas ideias de Le Boulch, gerando sentido e significado ao processo. Outras duas vertentes citadas por Colello (2020), são o desenho e a escrita, direcionadas pelas teorias de Vygotsky para o desenvolvimento do processo da língua escrita. Esses três eixos descritos, podem surgir em momentos distintos, não havendo necessariamente uma ordem a ser seguida, podendo surgir em momentos diferentes e um sobreposto ao outro e isso ocorre muito antes da escola.

Nas brincadeiras, para a criança, os objetos podem facilmente passar a ter outro significado, sendo essa situação dada através dos gestos, os objetos passam a ter a função substitutiva, o sistema de representação é incorporado pelas crianças, assim, um cavalo pode ser representado por um cabo de

vassoura, um castelo pode ser feito com cartas de baralho, desmoronando ao caírem as cartas.

Os objetos recebem significados, com o decorrer do tempo, esse sistema vai se desenvolvendo e incorporando, quanto aos desenhos, a criança, no início rabisca aleatoriamente e ao notar a sua criação, dá significado, depois, a criança pensa no que desenhará e fazendo o desenho posteriormente. Vygotsky, em relação ao desenho, em suas experiências, pedia às crianças que desenhassem suas mães, que eram colocadas à frente das mesmas, mas sem olhar para a elas. A partir do que tinha em mente, a criança desenhava a mãe, representando a ideia, muito mais em relação à realidade, uma outra citação das experiências de Vygotsky é o desenho radiográfico, com a criança desenhando alguma coisa que sabe que está em determinado local, mas sem vê-la, quando a criança desenha um peixe no mar, ela não consegue visualizar, mas compreende que está lá.

A criptografia é o passo inicial da escrita, a criança desenha, registrando uma história, gerando significado a um texto narrado, um desenho em detalhes, que possibilita à criança a lembrança de minúcias. Para Vygotsky, a escrita pode ser surgir sem símbolos, sem funcionalidade (rabisco), o que ainda não seria a escrita propriamente dita, seu surgimento é dado a partir da escrita topográfica, realizada em um determinado espaço, fazendo o registro e dando significado a isso, lembrando de suas explicações através dos registros, assim as marcas do papel puxam a memória.

A escrita simbólica surge em sequência, com a criança gerando a intenção de representar a fala, nasce uma série de significados e saberes, A “escrita” surge da direita para a esquerda e a criança refina a escrita da etapa antecedente, incorporando à escrita suas representações, a escrita não é mais desenho, a criança passa a tentar fazer a imitação das letras propriamente ditas.

Não há a pretensão de deixar de lado as atividades desenvolvidas em sala de aula, mas sim de oportunizar uma proposta que dê significado ao que se lê,

escreve ou fala, privilegiando uma pedagogia que integra mente e corpo, não os dissociando.

A proposta de Paulo Freire é determinada pela investigação temática, na qual professor e alunos procuram o vocabulário no mundo dos educandos e nos grupos sociais em que vivem, palavras e temas centrais que tenham relação com sua história de vida; posteriormente, há a tematização na qual eles codificam e decodificam esses temas, vislumbrando o seu significado social, o que os leva à consciência do mundo em que estão inseridos e à problematização, procurando substituir uma visão mágica, por uma visão crítica, dando ferramentas de mudança para o contexto vivido.

Paulo Freire, em sua obra, possibilita um olhar de educador e cientista, elencando a contextualização política, pautado nas ciências (naturais e humanas), gerando uma compreensão mais fidedigna da realidade, subsidiando ações para agir de modo mais eficiente diante da realidade enfrentada, com mais autonomia, seu trabalho direcionado a realidade e o prisma central é gerador da possibilidade de transformação dessa realidade, a concepção de diálogo, não trata apenas da transmissão de conteúdos, assim quem educa acaba aprendendo, pode-se afirmar que isso ocorre na pedagogia tradicional, mas Paulo Freire ultrapassa esse aspecto, dando um norte horizontal à relação professor aluno, não existe a possibilidade de estar definitivamente educado e formado, cada um, pode ao seu modo, junto dos demais, aprender, descobrir e vislumbrar novas chances e dimensões da realidade na vida.

Assim, a educação é um processo permanente de mutualidade, tendo ainda dois elementos de sua filosofia educacional, o diálogo e a conscientização. O diálogo é dado numa relação horizontal e nas relações estabelecidas, ninguém educa ninguém, nenhuma pessoa se "auto educa", o homem se educa junto aos demais, transformando o mundo, existe a valorização de todos, o saber do educando deve ser valorizado, considerando que o saber do professor não

deve se limitar ao do aluno, há a necessidade de transcendê-lo, diferenciando as funções de educador e educando. A proposta de diálogo dá a possibilidade ao educando de falar e não apenas escutar passivamente, como fora em boa parte da história da educação, não se trata de um método e sim um princípio, respeitando o saber do aluno.

A conscientização é mais que o conhecimento da realidade, sendo uma passagem que vai do mergulhar à realidade para um distanciamento deste mesmo contexto, a conscientização é mais que a tomada de consciência a partir da análise crítica, ou seja, do incômodo das circunstâncias que levam a dada situação, para uma ação transformadora da sua realidade.

Quanto a Gallahue e Ozmun, (2005), citam que o brincar, para as crianças, corresponde ao trabalhar para os adultos, tendo em vista que quando não estão dormindo, comendo ou obedecendo aos adultos, gastam o seu tempo com brincadeiras.

Através das brincadeiras, adquirem consciência corporal e de suas capacidades motoras, além de propiciar a facilitação do desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças pequenas, desenvolvendo habilidades motoras, desde as mais rudimentares até as mais refinadas.

O movimento está presente, desde o nascimento, permitindo a interação com o mundo, inicialmente as crianças engatinham e vão evoluindo, manipulando objetos, andam, correm, brincam sozinhas e em grupos, tudo isso de acordo com suas possibilidades, culturais e sociais, levando-se ainda em conta o momento histórico.

Andando, correndo, saltando, jogando e brincando as crianças aprimoram o repertório cultural, no qual estão inseridas, bem como ampliam o lastro motor, deste modo, a escola deve ser considerada como um ambiente físico e social, em que essas ações fossem oportunizadas, dando às crianças segurança para arriscar-se superando desafios.

Quanto mais desafiador e rico (do ponto de vista motor) for o ambiente, maiores serão as possibilidades do conhecimento delas mesmas, do outro e do meio em que vivem, Normalmente vemos procedimentos educacionais que refletem harmonia e ordem, suprimindo o movimento no ambiente escolar, impondo rígidas restrições posturais às crianças, além de focar a disciplina, podendo citar ainda a ideia de que a atenção e a concentração das crianças diminua (o movimento interfere, atrapalhando a aprendizagem).

Porém, ao pensar no papel desempenhado pelos gestos e pelas posturas junto à percepção e à representação, dá para concluir que a impossibilidade de gesticular e se movimentar é de fato, o que atrapalha o pensamento e a manutenção da atenção, como consequência disso pode haver desde a passividade nas crianças, até a presença de um clima de hostilidade, onde a docente tenta, a todo custo, conter as manifestações motoras das crianças, em busca da considerada “prontidão para o prender”, que não dá ouvidos às crianças e oferece uma vertente vertical, onde o diálogo é suprimido.

Motricidade, linguagem e linguagem escrita podem ser consideradas como formas de expressão, comunicação e ação, que agem como propulsoras dos aspectos afetivos e da inteligência, isso se explica através da interação do indivíduo com o mundo, embasando as relações entre linguagem e motricidade.

Existe a necessidade de compreender o indivíduo que aprende, alinhando os processos cognitivos à prática pedagógica, a aprendizagem passa a ser significativa dada pela capacidade de realização de uma representação pessoal sobre o objeto da realidade, de acordo com Coll, et al (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresenta limitações, levando-se em consideração a gama gigantesca de jogos e brincadeiras que possam ser utilizadas e os diferentes objetivos, na busca de habilidades e competências a serem desenvolvidas,

porém sem as “receitas de bolo”, prontas. Aponta caminhos que, de fato, são mais suaves e prazerosos na alfabetização e letramento, de modo horizontal, longe do tradicional e verticalizado processo, no qual o professor, ao invés de mediador, é “considerado” a fonte do saber.

Pela gama repleta de possibilidades envolvendo o movimento, a ludicidade, dada através de brincadeiras, pode-se considerar que há muito ainda a ser investigado nessa área, propiciando às futuras gerações um prazer maior na imersão referente ao mundo da alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasília, 2018. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria**. Cadernos de pesquisa, n. 87, p. 58-61, 2013.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. VYGOTSKY A PRÉ-HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO - Gasparian. Produção UNIVESP. São Paulo: UNIVESP TV – 2020 – 4º Semestre – Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: https://cursos.univesp.br/courses/2917/pages/videoaula-6-vygotsky-a-pre-historia-da-alfabetizacao?module_item_id=226733 . Acesso em: 20 de abril de 2020.

COLL, C.; et al. Os professores e a concepção construtivista; In: **O construtivismo na sala de aula**; 6ª edição; São Paulo - S.P.; Editora Ática, 2009. p. 09 a 28.

GALLAHUE, David L.; OZMUM, John, C. Infância in: **Compreendendo o desenvolvimento motor em bebês, crianças, adolescentes e adultos**; 3ª edição; São Paulo - S.P.; Editora: Phorte, 2005.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINA GALVAO DE SOUZA

RESUMO

O método de pesquisa utilizado foi o de revisão de literatura, sendo a mesma qualitativa. Os principais entendimentos propiciados foram: que é de fundamental importância o brincar para a criança, tendo em vista as suas características que convergem para o lúdico, o brincar amadurece e prepara o cérebro e o corpo (indissociáveis) aprimorando inteligências.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeira; Letramento; Movimento; Corpo.

ABSTRACT

This work deals with the importance of playing in the literacy process of children in early childhood education, relating body and mind. The objective is to show the importance of the body (movement), through play, developed with a playful character, essential and compatible with the characteristics of the age group of the students at this stage of school life. The research method used was the literature review, being the same qualitative. The main understandings provided were: that playing is of fundamental importance for the child, in view of its characteristics that converge to the ludic, the play matures and prepares the brain and the body (inseparable) improving intelligences.

Keywords: Child education; Play; literacy; Movement; Body.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aponta os problemas de dissociação de corpo e mente, dados pela instituição escolar, que deixa o processo mecanizado, artificial e baseado em tarefas, fugindo das características intrínsecas do educando e deixando de lado a sua contextualização de realidade. A partir deste quadro, a ação do brincar é apresentada como facilitadora do processo de letramento, tendo em vista que é totalmente compatível com a faixa etária trabalhada e de mais fácil contextualização ao mundo do educando. Assim, tal prática pedagógica acaba por se tornar significativa e propícia em uma relação horizontal, diferindo das verticalizações propostas de uma pedagogia que não tem no educando o seu principal foco e sim no processo. No decorrer da explanação dos capítulos, propostas de atividades práticas serão sugeridas.

A instituição escola, diante de sua contextualização histórica, por muito tempo se impôs como a transmissora do saber, de forma que o educando (aluno, ausente de luz) apresenta-se “vazio” à instituição que lhe “oferece o saber”, aos que erram o fado do insucesso, que decorre da acomodação e falta de capacidade, a educação dada pela “osmose” cerebral, na qual o professor transmite e o educando aprende, de modo passivo. Assim, a pedagogia contemporânea procura por novas propostas, porém que de modo ainda que camuflados privilegiam a cognição, dissociada do movimento. Em virtude do exposto, o referido trabalho privilegia uma ação pedagógica que parte das características essenciais dos educandos, na qual as brincadeiras trabalhadas devem ser propostas a partir do mundo dos educandos, como um primeiro passo à outras atividades que envolvam a cognição e permitam a facilitação do processo de letramento, em virtude da significância dada pelos educandos, podendo ainda subsidiar docentes em busca de propostas pedagógicas diferenciais e adaptadas à realidade de seus educandos.

Dessa maneira, o referido trabalho é apresentado exaltando a importância do corpo, relacionando-o à área de linguagens, em crianças da educação infantil. Nessa fase, a linguagem corporal será fundamental ao desenvolvimento da escrita, da fala e da decodificação das letras, sílabas e palavras, visando enfatizar a importância da brincadeira no desenvolvimento do processo de

letramento vinculando a ludicidade e ainda apontando os problemas das dissociações corpo e mente características nas escolas.

A metodologia de revisão bibliográfica foi utilizada visando o aprofundamento do assunto abordado, propiciando lastro teórico às hipóteses levantadas e fundamentadas, junto a essa ação foi realizada a análise da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), compatível a faixa etária estudada, abordando os direitos de aprendizagem na educação infantil e suas intencionalidades educativas, propondo atividades práticas que subsidiam e elucidam as hipóteses levantadas.

A LINGUAGEM CORPORAL DESVALORIZADA DIANTE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Colello (2013) mostra a separação do movimento do processo de alfabetização e letramento: nas escolas, de um modo geral, a parte motora das crianças é relegada a um segundo plano, são coibidas no modo de ser e em suas ações, separando o movimento das formas de desenvolvimento humano (o conhecimento, a inteligência, a afetividade e a socialização). A educação física tem se limitado à recreação, ou momento de fortalecimento muscular, assim o movimento acaba tendo um fim na própria ação motora.

Na sala, os professores estão focados em desenvolver habilidades padronizadas objetivando a escrita, com exercícios mecânicos de cópia de traços, direcionados à busca de uma boa caligrafia. Mas, por outro lado, estudos de linha construtivista que se propuseram a compreender o processo de desenvolvimento da escrita nas crianças, mostram que as mesmas conseguem criar hipóteses e relações em busca do entendimento do sistema de representação da língua. Assim, os aspectos construtivos se sobrepuseram aos aspectos figurativos, já que, por um lado a cognição valorizou a pedagogia da alfabetização tradicional; porém, por outro, a crítica às práticas rígidas e padronizadas tem feito com que muitos professores reflitam que embora

compreendam a importância da motricidade, não são capacitados a efetivar propostas que as relacionem. Esse caminho mostra o corpo relegado a um segundo plano.

Levar em consideração a ação de educar o ser humano não permite essa dissociação da mente e do corpo, a escola precisa “reintegrar” o corpo, objetivando uma educação mais ampla. A primeira linguagem utilizada pelos seres humanos é a corporal, na interação com o meio, valendo salientar que perdurará por toda a vida, assim a criança que ingressa na escola, além da fala, possui também a linguagem corporal, cujas ações motoras são capazes de transmitir a comunicação, tanto quanto a fala.

De acordo com Le Boulch *apud* Camargo (2010), estudos de Wallon estabelecem que a afetividade está relacionada à educação do corpo e à aprendizagem. Levando em conta todos esses aspectos, aponta, ainda, a independência (autonomia) de pensamento que passa pela autonomia motora.

INTEGRANDO CORPO E MENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Tubelo (2019), a aprendizagem perpassa pela experiência do corpo, sendo constituída pelas vias das sensações, citar o termo alfabetização na escola logo remete à aprendizagem da leitura, escrita e cálculos matemáticos. Porém, a alfabetização, de acordo com a autora, antes de escrever, ler e calcular, há necessidade de um corpo habilitado, uma mente preparada e motivada, que vise a aquisição de símbolos e códigos de comunicação gráfica. Dessa forma, tal ação também atua levando o educando a um caminho de autonomia na vida adulta, sendo um processo que ocorre ao longo da vida, tendo em vista que a alfabetização decorre de motor e cognitivo, sendo a fala a oromotricidade, a ação de escrever um ato de grafomotricidade. Dessa forma, o movimento humano é de suma importância para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à alfabetização formal do educando.

De acordo Mattos e Neira (2002), são abundantes no senso comum posicionamentos e relatos que separam a motricidade (corpo) da cognição (mente), um exemplo disso é o ditado “mente sã em corpo são”, que expõe a ideia de que o corpo em movimento evita pensamentos indesejáveis. Essa via dupla é fruto de ideologias de caráter religioso, internalizadas ao longo do tempo. Assim, podemos concluir que o corpo privilegiado nas “aulas de movimento”, é o mesmo presente nas “aulas de raciocínio”.

Bruner *apud* Silva e Araújo (2019) cita as principais funções de jogos e brincadeiras na educação infantil e destaca, dentre elas, a contribuição para o desenvolvimento mental e aprendizado da linguagem.

Para Ferrero e Teberosky *apud* Tubelo (2019), a criança alfabetiza a si mesma, tendo em vista que já vem para escola com a sua alfabetização prévia iniciada. Ademais, a tendência de escrever de modo espelhado e da direita para a esquerda ocorre em virtude de o hemisfério cerebral direito ser mais maduro, levando, ainda, em consideração que a escrita da direita para esquerda é uma convenção da cultura ocidental, nota-se a importância do movimento, no desenvolvimento da lateralidade e da noção espaço temporal, levando em consideração que a escrita da esquerda para a direita é uma convenção ocidental.

De acordo com Colello (2004), a escola tem o objetivo de ensinar, porém não avalia a compatibilidade do que se ensina, deixando de considerar o mundo do educando. Geralmente, ao passo em que esse lado nunca é “consultado”, a relação é hierárquica, vinda de cima para baixo, tornando delicado o vínculo com o ambiente de aprendizagem. Normalmente, a atenção é direcionada ao produto final e não ao processo que se desenvolve, tornando essa relação essencialmente passiva (memorização), os conteúdos muitas vezes não são significativos, o educando é analisado pelo prisma do erro, sendo observado sempre o que falta, a aprendizagem é direcionada por mecanismo externo ao contexto, a escola possui o objetivo de ensinar, mas não valoriza a linguagem

do aprendiz, a forma da escrita se impõe ao conteúdo, havendo imposição (“cala boca”) e discriminação linguística. Assim, a língua fica sem sentido e sem propósito, a progressão do ensino é dada pelo silêncio no processo, pela ordem, no início se aprende a língua, para depois escrever.

Esses são os aspectos problemáticos que configuram um aprendizado com pouco, ou nenhum, significado no processo de alfabetização e letramento. A escola peca por não direcionar o educando em um caminho prazeroso da leitura e da escrita, isso é claramente diagnosticado em falas dos educandos quando fazem a tradicional pergunta de quantas linhas devem ser escritas nas redações propostas. Esses caminhos levam a uma concepção de língua escrita que escraviza, que não liberta, não acolhe, nem valoriza a diversidade e os processos de ensino que são baseados em situações artificiais, tarefas e mecânicas.

ROPOSTAS EDUCATIVAS PAUTADAS PELA BNCC

Os eixos estruturais da BNCC para educação infantil são dados através das interações e brincadeiras, assegurando os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Tubelo (2019) sugere a divisão das propostas práticas de jogos e brincadeiras dadas em quatro momentos diferentes: o primeiro se trata do momento exploratório das atividades preparadas, com as crianças brincando livremente por cerca de 15 minutos, de acordo com objetivos previamente definidos para aula, com estabelecimento de acordos pedagógicos de convivência lúdica, junto às crianças.

No momento seguinte, serão propostas as situações problema, pelo professor, aqui, as crianças apesar das orientações do docente, devem agir de acordo com o entendimento delas. Na interação professor aluno desta etapa, o nível de exigência em relação à atenção e concentração tende a ser maior, em

virtude da necessidade de ajustamento motor e de percepção das crianças, aqui surgem os desafios e problemas a serem enfrentados, de modo individual ou em grupo, durando em torno de 20 minutos.

O passo seguinte é a integração, quando a criança interioriza o significado percebido diante da vivência mediada pelo professor, há o ajustamento dos processos de assimilação e acomodação, assim o corpo interpreta o aprendido e integra ao seu conhecimento prévio.

A quarta etapa é dada pelo momento reflexivo, através de movimentos de expressão (desenho, pintura, corporal, escrito, gestual ou falado), aqui a criança dá o feedback, em relação ao momento vivido, assim fornece subsídios ao docente para avaliar o resultado da sua aula, em torno de 15 minutos.

Um exemplo da utilização desse processo descrito por Tubelo (2019) é através de rodas cantadas, usadas com recurso escrito. O professor prepara as cantigas numa folha, convidando os alunos a descobrirem o que está escrito, exercitando a identificação e reconhecendo letras e palavras que pertençam ao seu mundo, após cantam e vivenciam a brincadeira. Complementa-se a atividade pesquisando com parentes outras cantigas e repassando ao grupo.

Assim, espera-se alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos propostos pela BNCC, nos campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada oferece caminhos para uma educação mais lúdica, preocupada com o processo de alfabetização e letramento, em especial às crianças que ingressam na educação infantil, através de experiências dadas a

partir do movimento. Esse aspecto é primordial, sendo parte integrante da área de linguagens, de acordo com a BNCC. O brincar propicia à criança: experimentar o mundo, organizar suas emoções, auxilia no processo de pensar, imaginar, criar e se relacionar com os demais, o brincar é para criança o seu trabalho.

Convergir para o mundo do educando, colocando-o como centro do processo e valorizando-o como ser histórico em relação às contextualizações econômicas e sociais, gera no processo ensino-aprendizagem valores e significados de fato importantes aos indivíduos envolvidos. Assim, o trabalho contribui com os docentes, no sentido de partir das características intrínsecas à criança, valendo salientar, ainda, as possíveis diferenças de brincadeiras que podem ser desenvolvidas de acordo com o local em que são desenvolvidas, valendo-se da região, do contexto socioeconômico e cultural, aspectos esses que devem ser levados em consideração na construção do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasília, 2018. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

CAMARGO, Daiana. Reseña de "**O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**" de LE BOULCH, Jean. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 5, n. 2, p. 233-235, 2010.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita**. *Videtur, Porto*, n. 29, 2004.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. *Educação física infantil: movimento, leitura, escrita*. Editora: Phorte, 2002.

SILVA, Tiago A. da C.; ARAÚJO, Cristiano dos S. **Vamos brincar: dinâmicas e jogos para potencializar a aprendizagem**. Petrópolis, RJ.; Editora: Vozes, 2019.

TUBELO, Liana C. P. Currículo em movimento: método psicocinético na alfabetização. In: SILVA, Tiago A. da C. **Educação física escolar: praticas baseadas na BNCC/org**. São Paulo, Editora Supimpa, 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

O USO DA ESCRITA EM BRAILLE

Neilde Judite Santos da Silva

RESUMO

A realidade das escolas de maneira geral, verifica-se a falta de preparo e de apoios para garantir a efetivação do aprendizado e uma educação integral a esses alunos. Do professor, muitas vezes não saber como lidar com o processo de ensino aprendizagem dos alunos deficientes, mesmo que estes não tenham o cognitivo afetado pela deficiência. A educação especial é uma área que a cada ano ganha espaço e reconhecimento diante da sociedade. Essa falta de preparo reflete diretamente na qualidade do ensino oferecido, resultando em uma exclusão involuntária de alunos com necessidades especiais. É fundamental que os educadores recebam formação adequada para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, adaptando metodologias e recursos para atender às demandas individuais de cada estudante. Além disso, é imprescindível a implementação de políticas públicas que garantam estrutura e suporte para uma educação inclusiva efetiva. Somente assim poderemos promover uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independente de suas características individuais.

Palavras-chave: Educação; Braille; Ensino.

INTRODUÇÃO

No grupo de alunos com NEE os alunos com deficiência visual ou baixa visão é um número expressivo e que demanda por uma alfabetização diferenciada. O objetivo desse trabalho é mostrar como o professor alfabetizador é importante para que a alfabetização e o letramento de pessoas deficientes visuais ocorram da melhor forma possível. O Sistema Braille é uma ferramenta essencial para que essa alfabetização aconteça e o aluno consiga acompanhar o restante da turma.

A alfabetização de alunos com deficiência visual ou baixa visão requer abordagens pedagógicas específicas e adaptadas às suas necessidades individuais. A ausência ou a limitação da visão pode impactar significativamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, exigindo estratégias diferenciadas para garantir a efetividade do ensino.

Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores é a seleção e adaptação de materiais didáticos acessíveis, como livros em braille, áudio-livros e recursos tecnológicos que facilitem o acesso à informação. Além disso, é fundamental promover o desenvolvimento das habilidades táteis e auditivas dos alunos, explorando métodos de ensino que estimulem esses sentidos de forma apropriada.

A utilização de recursos como o alfabeto braille e o uso de impressoras especiais para a produção de materiais adaptados são ferramentas essenciais para o processo de alfabetização desses alunos. Além disso, a presença de profissionais especializados, como o professor de apoio ou o educador especializado em deficiência visual, é fundamental para oferecer o suporte necessário e garantir a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Outro aspecto importante é a promoção da autonomia e da independência dos alunos, capacitando-os para o uso de tecnologias assistivas que facilitem o acesso à informação e promovam a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Isso inclui o uso de softwares de leitura de tela, dispositivos de ampliação de texto e aplicativos de reconhecimento de voz, entre outros recursos disponíveis.

É fundamental que os educadores estejam sensibilizados e capacitados para lidar com as questões emocionais e sociais relacionadas à deficiência visual, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados em suas diferenças.

Em resumo, a alfabetização de alunos com deficiência visual ou baixa visão requer uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize as potencialidades de cada estudante e ofereça suporte adequado para superar os desafios impostos pela falta ou limitação da visão.

DESENVOLVIMENTO

A escrita em braille é primordial para essa fase de alfabetização; pretende-se por meio deste trabalho mostrar como surgiu o sistema braille, as diferenças entre cegueira e baixa visão, o processo de alfabetização das crianças cegas e destacar a falta de preparo dos profissionais das salas regulares para alfabetizarem e mesmo trabalharem nas outras séries utilizando o Sistema Braille, além de identificar que é preciso criar estratégias diversificadas para garantir a efetivação do aprendizado e uma educação integral a esses alunos.

O sistema Braille foi criado por Louis Braille, um jovem francês que perdeu a visão aos três anos de idade devido a um acidente. Aos quinze anos, ele desenvolveu um sistema de leitura e escrita baseado em pontos em relevo, inspirado em um código militar usado para leitura no escuro. Esse sistema revolucionário, que permite que as pessoas cegas leiam e escrevam através do tato, foi rapidamente adotado em escolas para cegos na França e, posteriormente, em todo o mundo.

É fundamental entender a diferença entre cegueira e baixa visão para proporcionar o suporte adequado às crianças. Cegueira é a perda total da visão, enquanto baixa visão refere-se à redução significativa da visão que não pode ser corrigida com óculos, lentes de contato ou cirurgia. As necessidades

educacionais de crianças com cegueira completa são diferentes das necessidades de crianças com baixa visão, e isso deve ser levado em conta no planejamento das estratégias de ensino.

A alfabetização de crianças cegas envolve a adaptação dos métodos tradicionais de ensino para incluir o uso do braille. Este processo começa com a sensibilização tátil, onde as crianças aprendem a reconhecer diferentes texturas e formas. Em seguida, elas são introduzidas ao alfabeto braille, que consiste em combinações de até seis pontos em relevo, formando diferentes letras e números. O domínio do braille é crucial, pois permite que as crianças acessem uma vasta gama de materiais de leitura e escrita, proporcionando-lhes uma educação mais inclusiva e completa.

Um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas é a falta de preparo dos profissionais para ensinar crianças cegas ou com baixa visão. Muitos professores em salas regulares não possuem formação específica em educação especial e, conseqüentemente, não estão familiarizados com o uso do sistema Braille. Isso pode levar à exclusão dessas crianças do processo educacional convencional, resultando em uma educação desigual e menos eficaz. É essencial que os profissionais da educação recebam treinamento adequado para utilizar o Braille e outras ferramentas assistivas.

Para garantir a efetivação do aprendizado, é necessário criar estratégias diversificadas que atendam às necessidades individuais dos alunos cegos. Isso pode incluir o uso de materiais didáticos adaptados, como livros em braille, mapas táteis e tecnologia assistiva, como leitores de tela e softwares específicos. Além disso, é importante promover a inclusão social dessas crianças, garantindo que elas participem ativamente de todas as atividades escolares e extracurriculares.

A alfabetização de crianças cegas é um processo complexo que requer um entendimento profundo das suas necessidades e a utilização de métodos de ensino específicos, como o Braille. É imperativo que os profissionais de

educação estejam adequadamente preparados para enfrentar esses desafios, recebendo formação contínua e apoio para utilizar recursos e estratégias que promovam a inclusão. Somente assim será possível garantir uma educação integral e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições visuais.

O sistema Braille é uma ferramenta fundamental para a alfabetização de crianças cegas e com baixa visão, permitindo-lhes acessar a leitura e a escrita de forma tátil. Desenvolvido pelo francês Louis Braille no século XIX, o Braille consiste em um sistema de pontos em relevo dispostos em células, que representam letras, números, sinais de pontuação e símbolos matemáticos.

A cegueira e a baixa visão são condições visuais distintas que exigem abordagens específicas no processo de alfabetização. Enquanto a cegueira se caracteriza pela ausência total da visão, a baixa visão refere-se a uma redução significativa da capacidade visual que pode variar de leve a severa. É importante que os educadores compreendam essas diferenças e estejam preparados para oferecer

suporte adequado a cada aluno, adaptando as estratégias de ensino conforme suas necessidades individuais.

O processo de alfabetização das crianças cegas envolve o aprendizado do sistema Braille, o desenvolvimento das habilidades táteis e a compreensão dos conceitos básicos da linguagem escrita. Isso requer uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize a exploração sensorial e estimule o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno.

Infelizmente, a falta de preparo dos profissionais das salas regulares para alfabetizarem utilizando o Sistema Braille é uma realidade preocupante. Muitos educadores não recebem formação adequada nessa área e enfrentam dificuldades para atender às demandas específicas dos alunos cegos ou com baixa visão. Isso resulta em uma exclusão involuntária desses estudantes, que muitas vezes não têm acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Para garantir a efetivação do aprendizado e uma educação integral a esses

alunos, é necessário criar estratégias diversificadas que considerem suas necessidades individuais e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem. Isso inclui o uso de recursos adaptados, a capacitação dos profissionais da educação e a implementação de políticas públicas que garantam a inclusão e a acessibilidade no ambiente escolar.

A colaboração entre os diversos profissionais que compõem a equipe escolar, como professores de apoio, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes e para o acompanhamento individualizado do progresso de cada aluno.

Outro aspecto importante é a promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde a diversidade seja valorizada e respeitada por todos os membros da comunidade educativa. Isso envolve a conscientização dos alunos sobre as necessidades e potencialidades de seus colegas com deficiência visual, incentivando a empatia, o respeito e a solidariedade.

É fundamental que as escolas estejam devidamente equipadas com recursos e tecnologias que facilitem a acessibilidade e a participação plena dos alunos com deficiência visual. Isso inclui a disponibilização de materiais didáticos em Braille, a adaptação de espaços físicos para garantir a mobilidade e a segurança dos

estudantes, e o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e dispositivos de ampliação de texto.

No âmbito das políticas públicas, é necessário que os governos promovam ações voltadas para a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, garantindo o acesso universal à educação e o cumprimento dos direitos previstos em legislações nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Por fim, é importante destacar o papel da família como parceira no processo educacional de crianças com deficiência visual. O apoio e o envolvimento dos pais e responsáveis são fundamentais para o sucesso escolar desses alunos, pois contribuem para o fortalecimento de sua autoestima, confiança e autonomia.

Isso implica na elaboração e implementação de políticas específicas que assegurem a inclusão de alunos com deficiência visual em todas as etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Essas políticas devem contemplar a formação de professores e demais profissionais da educação, visando capacitá-los para atender às necessidades desses alunos de forma adequada e inclusiva.

Além disso, é fundamental que os governos invistam na disponibilização de recursos e tecnologias assistivas nas escolas, garantindo o acesso a materiais didáticos adaptados, equipamentos especializados e dispositivos de auxílio à comunicação e à mobilidade. Isso contribui para eliminar as barreiras físicas e tecnológicas que impedem a participação plena dos alunos com deficiência visual no ambiente escolar.

Outro ponto importante é a promoção de políticas de acessibilidade que garantam a adaptação de espaços físicos, a oferta de transporte escolar acessível e a disponibilização de profissionais de apoio e intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos surdocegos, por exemplo. Essas medidas são essenciais para garantir o direito à educação de qualidade de forma equitativa e inclusiva.

Além disso, é necessário que os governos promovam campanhas de conscientização e sensibilização da sociedade sobre a importância da inclusão

educacional de pessoas com deficiência visual, combatendo estigmas, preconceitos e discriminações. Isso contribui para criar um ambiente mais acolhedor e receptivo às diferenças, promovendo a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos de todos os cidadãos.

No contexto internacional, é fundamental que os governos ratifiquem e implementem as diretrizes estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, garantindo o pleno exercício dos direitos civis,

políticos, econômicos, sociais e culturais dessas pessoas. Isso inclui o direito à educação inclusiva, à igualdade de oportunidades e à participação na vida em sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em suma, para garantir a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, é necessário que os governos desenvolvam e implementem políticas públicas abrangentes, que assegurem o acesso universal à educação e o cumprimento dos direitos humanos desses indivíduos. Isso requer o envolvimento de todos os setores da sociedade, bem como o compromisso político e financeiro dos governantes com a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como objetivo pensar o que a grafia em Braille e as novas tecnologias de informação podem oferecer como oportunidades de acesso dos cegos à escrita e de participação ampla desses cidadãos nas práticas sociais.

Em resumo, para garantir a efetivação do aprendizado e uma educação integral a alunos com deficiência visual, é necessário adotar uma abordagem inclusiva e multidisciplinar, que valorize suas potencialidades e promova sua participação ativa no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Isso requer o envolvimento de todos os atores educacionais, bem como o compromisso contínuo com a promoção dos direitos e da dignidade de todas as pessoas, é fundamental reconhecer a importância do sistema Braille na alfabetização de crianças cegas e com baixa visão, bem como investir em formação e suporte para os educadores, a fim de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

A combinação da grafia em Braille e das novas tecnologias de informação oferece oportunidades significativas de acesso à escrita e de participação ampla dos cegos nas práticas sociais. O sistema Braille continua sendo uma

ferramenta essencial para a alfabetização e comunicação de pessoas cegas, permitindo-lhes ler e escrever por meio do tato. No entanto, as novas tecnologias, como softwares de leitura de tela, dispositivos móveis e aplicativos especializados, ampliam ainda mais as possibilidades de acesso à informação e de interação com o mundo ao redor.

Por meio dos softwares de leitura de tela, os cegos podem acessar conteúdos digitais, navegar na internet, ler e-mails, documentos e livros eletrônicos, utilizando apenas o áudio como interface. Essas tecnologias tornam possível a integração dos cegos em ambientes virtuais e o acesso a uma vasta gama de informações e serviços online.

Além disso, dispositivos móveis, como smartphones e tablets, oferecem aplicativos e recursos específicos para pessoas cegas, como teclados virtuais em Braille, reconhecimento de voz, assistentes virtuais e aplicativos de navegação por GPS adaptados. Essas ferramentas facilitam a comunicação, a orientação e a realização de tarefas do dia a dia de forma independente e autônoma.

As novas tecnologias também possibilitam a produção e distribuição de materiais acessíveis em Braille de forma mais eficiente e econômica. Impressoras Braille digitais e dispositivos de impressão em relevo permitem a criação de livros, materiais didáticos e documentos em Braille com rapidez e precisão, ampliando o acesso dos cegos à leitura e à informação.

Além disso, a disponibilidade de conteúdos digitais acessíveis em formatos alternativos, como áudio-livros, e-books acessíveis e documentos eletrônicos adaptados, amplia as opções de leitura e aprendizado para pessoas cegas, proporcionando uma experiência de leitura mais inclusiva e dinâmica.

Em suma, a combinação da grafia em Braille e das novas tecnologias de informação oferece oportunidades sem precedentes de acesso à escrita e de participação ativa dos cegos nas práticas sociais. Essas ferramentas possibilitam uma maior autonomia, independência e inclusão desses cidadãos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e acessível para todos.

O sistema Braille continua sendo uma ferramenta essencial para a alfabetização e comunicação de pessoas cegas, permitindo-lhes ler e escrever por meio do tato. No entanto, as novas tecnologias, como softwares de leitura de tela, dispositivos móveis e aplicativos especializados, ampliam ainda mais as possibilidades de acesso à informação e de interação com o mundo ao redor.

O Braille não apenas permite a leitura e escrita, mas também desenvolve habilidades de alfabetização essenciais, como o reconhecimento de letras, a formação de palavras e a construção de frases. Aprender Braille desde cedo promove a independência e a autossuficiência, permitindo que os alunos cegos participem ativamente da educação e da vida social. Além disso, o Braille é uma ferramenta indispensável para o aprendizado de disciplinas complexas como matemática e ciências, que requerem a representação precisa de símbolos e fórmulas.

As tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na complementação do Braille, oferecendo diversas ferramentas que facilitam a vida das pessoas cegas. Softwares de leitura de tela, como o JAWS (Job Access With Speech) e o NVDA (NonVisual Desktop Access), convertem texto em fala, permitindo que os usuários naveguem na internet, utilizem aplicativos e leiam documentos digitais. Dispositivos móveis, como smartphones e tablets, vêm equipados com recursos de acessibilidade integrados, como leitores de tela e comandos de voz, que proporcionam maior autonomia e flexibilidade.

Além dos leitores de tela, existem aplicativos especializados que ampliam as possibilidades de aprendizado e interação para pessoas cegas. Aplicativos como o BeMy Eyes conectam usuários cegos com voluntários que fornecem assistência visual através de videochamadas. Outros aplicativos, como o Seeing AI, utilizam inteligência artificial para descrever o ambiente ao redor, reconhecer texto e identificar objetos. Dispositivos como o BrailleNote e o BrailleSense combinam a funcionalidade do Braille com a tecnologia digital,

oferecendo um meio eficaz de ler, escrever e acessar informações online.

Embora as tecnologias assistivas ofereçam inúmeras vantagens, a implementação dessas ferramentas enfrenta diversos desafios. O custo elevado de dispositivos especializados pode ser um obstáculo significativo, limitando o acesso de muitos usuários. Além disso, a falta de conhecimento e treinamento adequado para o uso dessas tecnologias entre professores e alunos pode dificultar a sua integração efetiva no ambiente educacional. É crucial que sejam realizadas iniciativas de capacitação e financiamento para garantir que essas ferramentas estejam ao alcance de todos.

Os educadores desempenham um papel vital na promoção da alfabetização e da inclusão de alunos cegos. É fundamental que os professores recebam formação continuada sobre o uso do Braille e das tecnologias assistivas, além de desenvolverem estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos. A colaboração entre a escola, a família e a comunidade são essenciais para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

Para garantir uma educação inclusiva, é necessário adotar estratégias que promovam a acessibilidade e a participação ativa de alunos cegos. Isso inclui a adaptação do currículo escolar, a disponibilização de materiais em formatos acessíveis e a criação de um ambiente físico acessível. A implementação de programas de tutoria e mentoria também pode fornecer suporte adicional aos alunos, ajudando-os a superar desafios e alcançar seu pleno potencial.

O Braille e as tecnologias assistivas desempenham papéis complementares na alfabetização e na inclusão de pessoas cegas. Enquanto o Braille continua sendo uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, as novas tecnologias ampliam as possibilidades de acesso à informação e de interação com o mundo. Para garantir uma educação integral e inclusiva, é essencial investir na formação de educadores, na disponibilização de recursos acessíveis e na promoção de estratégias que

atendam às necessidades individuais dos alunos. Através da combinação do Braille com as tecnologias assistivas, podemos criar um futuro mais inclusivo e acessível para todas as pessoas cegas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grafia Braille para a Língua Portuguesa** /Elaboração: SANTOS, F. C; OLIVEIRA, R. F. C. – Brasília-DF, 2018, 3ª edição. 95p

CALHEIROS, S. D.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. **Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 229-244, jan./mar. 2018.

CORTELAZZO, I. B. C. **Formação de professores para uma educação inclusiva medida pelas tecnologias.** In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 63-120, 2012.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

Neilde Judite Santos da Silva

RESUMO

Analisarei como cenário, o palco de atuação dos professores de educação especial que atuam na escola municipal do interior da Bahia, onde leciono como professora. Nesta escola, há uma política de aproximação com as comunidades circundantes de modo efetivo, onde os moradores do entorno participam ativamente na construção de soluções educacionais para todos os alunos, inclusive os especiais. Como sabemos, a PNESE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que instituiu o ensino de alunos com deficiências em escolas normais / regulares, e só o fez por causa do direito adquirido por outra lei, a de nº 13.146, de 06/07/2015, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, onde obrigou alunos da Educação Especial serem matriculados em classes comuns onde terão condições equiparativas aos demais. Pude observar como os professores que ensinam alunos especiais procedem, obrigando-os a se reciclarem continuamente em termos psicológicos para suportar as condições muito ruins oferecidas a eles para que possa, dar um ensino significativo à estas crianças especiais. Concluí que a inclusão destes estudantes entre outras crianças do ensino regular é benéfica, e nesta escola, pela participação ativa das comunidades do entorno as expectativas e os resultados são muito bons.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Aprendizagem Significativa. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Quando se fala de inclusão de seres especiais na cultura brasileira, muitas vezes só mesmo através de intervenções legais como por exemplo a Lei 10.216/2001 de 06/04/2001, conhecida popularmente Lei Antimanicomial, ou como conhecida pelo congresso: Lei da Reforma Psiquiátrica, onde previa na

lei que deveriam ser fechados todos os manicômios judiciais com regulamentação do CNJ – Conselho Nacional de Justiça. Esta ação do congresso nacional brasileiro resultou em forte reação da comunidade médica fazendo lobbies e pressão perante o CNJ de modo a não resolver nada, até que em fevereiro deste ano de 2023, através da resolução nº 487² do CNJ, foi determinado que os manicômios sejam fechados em até um ano e os pacientes libertados para acompanhamento por multiprofissionais do SUS – Sistema Único de Saúde ou seja, será apenas depois de 23 anos da aprovação da dita reforma, que se farão cumprir os direitos destes cidadãos. Felizmente, na área da educação há discussões que parecem intermináveis, é verdade, mas que quando terminam, resultam em ações imediatas – se comparadas com a lei antimanicomial - e caminhamos a passos largos para o atendimento com qualidade dos alunos Brasileiros, sejam regulares ou especiais. A prioridade de inclusão de pessoas especiais no ensino regular se dá tanto pela Lei nº 9.394/96, a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quanto pela Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), que apoiam a Educação Especial, o que determina a ratificação das definições adotadas nestes regulamentos, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001.

Devido a repercussões negativas da lei antimanicomial perante a sociedade brasileira à época³, a população brasileira tornou-se mais consciente de que a responsabilidade pelo tratamento de seres diferentes não é só do Estado, e sim, de todos, em especial, da família à qual pertence este ser, e mediado e acompanhado por profissionais qualificados da área. Nesta escola, os responsáveis dos alunos especiais possuem muitas expectativas quando matriculam seus filhos em classes comuns, e normalmente são aquelas de melhoria de compreensão desta criança ao longo do tempo para que adquira

² [https://jornal.usp.br/atualidades/fim-dos-manicomios-judiciarios-gera-polemicas-sobre-continuidade-do-tratamento/#:~:text=A%20medida%20atende%20à%20Lei,Nacional%20de%20Justiça%20\(CNJ\).](https://jornal.usp.br/atualidades/fim-dos-manicomios-judiciarios-gera-polemicas-sobre-continuidade-do-tratamento/#:~:text=A%20medida%20atende%20à%20Lei,Nacional%20de%20Justiça%20(CNJ).)

³ <https://bvsmis.saude.gov.br/20-anos-da-reforma-psi-quiatrica-no-brasil-18-5-dia-nacional-da-luta-antimanicomial/>

autonomia no pensar, para que possa ser uma pessoa integrada à sociedade com plena autonomia, ou algo que a permita sobreviver sem maiores problemas.

Quando os professores desta escola recebem estes alunos nas turmas, as expectativas giram ao entorno do quanto eles possuem de capacidade de aprendizagem e como utilizar essas capacidades para o benefício deste estudante.

Demonstrarei como a inclusão de alunos especiais numa escola de ensino público estadual de São Paulo se dá pelos professores que os atendem, sem a necessária infraestrutura para isso, contando apenas com a dedicação destes professores.

Como objeto de estudo, será fazer uma descrição da maneira que os professores atuam, através do que me ensinaram como estagiária.

E como questão a ser estudada, verificaremos as expectativas mútuas de pais e professores destes seres especiais.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Assim que iniciei minha prática pedagógica, munida de muito interesse e depois de ler o artigo e dissertação sugeridos, acompanhei várias aulas de educação de alunos especiais e anotei recomendações dos professores quanto aos detalhes das maneiras de atuação para que a aprendizagem significativa destes alunos seja alcançada, a depender das circunstâncias que se apresentam.

A recomendação inicial é de atentar aos comportamentos das crianças que possam indicar possibilidades que devam ser consideradas (perigo aos estudantes tipo abusos e etc).

A segunda está centrada na empatia com a intenção de conseguir uma comunicação exitosa com eles, demonstrando ser uma pessoa de confiança e cuidadosa, deixando-os calmos e propiciando meios deles compartilharem pensamentos, fazendo-os entenderem que são parte de uma

microssociedade, levando-os a perceber suas contribuições para a turma dele. A última e mais importante: eles não podem desconfiar que estão numa escola metódica, tradicional e deve ser falado sempre que as aulas que assistem e participam são abertas pois eles são seres especiais e o ensino tem de ser mais abrangente para eles, e não simplificado como para os outros.

E como os professores me avisaram, as aulas têm de ter esta característica de serem abertas onde nós como professores devemos analisar processos de raciocínio e quando tivermos que retornar à eles, será de modo respeitoso, colaborando para que possam expressar suas opiniões e ideias de modo natural e espontâneo, caracterizando assim este modo aberto.

Estas atitudes são tomadas para que uma possível adaptação de currículo de ensino, caso se percebam possíveis baixas das expectativas por parte destes estudantes.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Os professores são atentos às facilidades que os alunos especiais possuem em determinadas áreas do conhecimento, e procuram, com esta percepção, fazer com que os alunos ampliem os esforços que dispendem nessa facilidade para outras disciplinas e também para melhorias de convivência com outros estudantes.

O caso que acompanhei mais de perto foi o de um aluno que gostava de ficar imerso no mundo de seu celular durante as aulas, e o professor percebeu que ele não só estava concentrado no equipamento, mas que estava fazendo as coisas com experimentação e observação, e que quando ele refletia sobre o que estava fazendo, então ele fazia mais algumas manipulações para apreensão dos conceitos analisados, como por exemplo as tentativas e erros do aplicativo de imagens do celular que ele se concentrou durante um mês e estava fazendo edições de diversos tipos de imagens que ele conseguia pela internet, e quando o professor percebeu isto, o desafiou a tentar entender a

plataforma de letramento eduedu⁴ onde se baixa um aplicativo e a criança através da plataforma, com jogos interativos, vai escrevendo e aprendendo a representação de sons através do desenho de letras e sílabas.

O aluno só aceitou depois de alguns dias, com a insistência do professor, e depois de instalado o aplicativo, ele dominou os conceitos e ferramentas em duas semanas, o que fez o professor desafiá-lo mais uma vez, se ele seria capaz de ensinar outras crianças a utilizarem a plataforma, e o estudante quando percebeu que seria “professor” como o professor, aceitou e ao longo dos dias, enquanto ensinava dois outros alunos a autoestima e a integração deles com os demais alunos simplesmente evoluiu de forma espantosa, deixando tanto o professor quanto os responsáveis admirados com o sucesso desta técnica.

O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginária. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser

⁴ <https://www.eduedu.com.br>

humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com

atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observá-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não

conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e conseqüentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem-sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o

processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus

atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sociopolítica da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende-se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais

segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que “os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafiá-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa,

independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, “adulto em miniatura”, a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança traz consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a

orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas de a criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira

correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para o autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola é reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este indivíduo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfoam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expectativas de pais e responsáveis e dos professores são mútuas e sem tensões pelo fato da escola ter agido e continuar agindo em uníssono com a comunidade circundante, o que facilita e comprova que o nível de aprendizagem significativa destes alunos especiais é conseguido com facilidade e a contento.

Só não se consegue maiores avanços pela falta e preparo adequado dos professores, e também pelo apoio maior por parte do Estado que poderia disponibilizar equipes multiprofissionais para um acompanhamento mais

próximo deste estudante.

Será que teremos de esperar mais de duas décadas para que aconteça isto, assim como a lei antimanicomial esperou a ação do CNJ para regulamentar uma coisa que é direito básico? Esta é uma pergunta a mais em nosso complicado e moroso sistema Brasileiro de se resolver situações (e que pode ser desenvolvido em estudos posteriores), mas se depender do apoio e dedicação de professores seria quase que instantâneas, mas ainda há esperança.

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico como prática pedagógica é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico

tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A LINGUAGEM ARTÍSTICA FACE À INFÂNCIA

Soraia Milena Souza Franca Magalhães Biserra

RESUMO

Este texto almeja explorar reflexões acerca da fase inicial da vida e a expressão artística. A expressão criativa por meio da arte desempenha uma função de extrema relevância no progresso da inventividade e no aprendizado das crianças. A tenra infância representa o momento por excelência em que se aprende através da ação, da exploração, da experimentação, da imitação e do jogo. Ao desenvolver habilidades artísticas em suas múltiplas manifestações, tais como desenhar, entoar ou experimentar a música, meninos e meninas participam de atividades cruciais para seu desenvolvimento biológico, educacional e emocional. A arte possui uma natureza capacitadora que permite à criança expressar sua criatividade e imaginação ao máximo, descobrir e estabelecer conexões com o ambiente ao seu redor, adquirindo autoconsciência e consciência dos outros.

Palavras-chave: Capacitadora; Experimentação; Exploração.

INTRODUÇÃO

A expressão artística tem historicamente desempenhado um papel

significativo nos programas voltados para a primeira fase da vida. As atividades artísticas na educação infantil são representadas por brincadeiras criativas e espontâneas, tais como desenho, pintura, expressão pessoal, canto, execução musical, dança, narração de histórias e representação de papéis.

As crianças em idade pré-escolar têm um grande apreço pelas artes, pois é algo que elas fazem naturalmente. As artes envolvem todos os sentidos e modalidades sensoriais, incluindo o tato, a audição e a visão. Quando os pais, educadores e professores da primeira infância incentivam e envolvem as crianças regularmente nas atividades artísticas desde cedo, eles estão contribuindo para estabelecer as bases de uma aprendizagem bem-sucedida e do sucesso escolar.

No contexto da primeira infância, as artes englobam a participação ativa das crianças em uma ampla variedade de experiências, como dança, teatro, artes visuais e música. Essas atividades permitem que elas se expressem por meio das artes e apreciem o que observam.

Para estarem prontas para a escola, as crianças precisam atingir marcos fundamentais e adquirir habilidades essenciais em sete áreas de aprendizagem, incluindo as artes.

Um traço distintivo da natureza humana é a capacidade de criar arte e utilizá-la como meio de expressão e comunicação. Segundo Dewey (2008), a arte é uma experiência intrinsecamente valiosa que desperta sentimentos elevados. Lowenfeld (1980) a considera a forma mais eminente de expressão humana e um veículo para o crescimento criativo e intelectual das crianças. Bruner (1984) afirma que ela é uma característica inerente à aptidão humana e identifica três características exclusivamente humanas que requerem um tratamento especial para preservar a qualidade humana da sociedade: a capacidade de detectar problemas, a capacidade de executar serviços planejados e a arte em todas as suas manifestações. Eisner (1987) compreende a arte como uma necessidade, uma necessidade que impulsiona os seres humanos a receber e transmitir informações por meio de

todos os sistemas sensoriais. Thoreau (citado em Read, 1957) relaciona-a com a necessidade de ação, afirmando que "o que chamamos de arte e tratamos como um adorno da civilização é na verdade uma atividade vital, uma energia dos sentidos" (p. 215). Essas são diferentes perspectivas, mas todas convergem na valorização da arte como uma atividade que aprimora o ser humano de alguma forma.

Ao considerar a arte como uma "atividade de aprimoramento", também estamos expressando seu sentido educacional. Martínez (2005) destaca que a função e as expectativas da arte são diferentes das de outros sistemas de representação, e que ela desempenha um papel ativo na formação da pessoa. Ele argumenta que as crianças devem ser iniciadas em atividades artísticas desde cedo, pois, ao interagirem com diferentes formas criativas, elas constroem seus próprios conceitos e alcançam uma especialização cognitiva em formatos não verbais. Eisner (1987) faz argumentos semelhantes ao destacar a necessidade de mudanças curriculares que deem maior ênfase ao ensino artístico, para que os alunos desenvolvam habilidades nas diversas formas de representação das diferentes mídias expressivas.

Arnheim (1989) afirma que a educação artística aprimora as ferramentas do pensamento e contribui para a estruturação do conhecimento. Romero (2001) faz uma análise comparativa da área artística em relação a outras áreas mais valorizadas na educação e aponta que os elementos que a diferenciam são suas virtudes, tais como o desenvolvimento de habilidades manuais e cognitivas, a abordagem de conteúdos expressivos e afetivos, além de conteúdos intelectuais, a facilitação da análise e compreensão da cultura e do mundo atual por meio das produções culturais, a busca por múltiplas respostas e soluções para problemas, a avaliação do processo, bem como do resultado, e a promoção de "outras formas de pensamento, utilizando ferramentas como analogia, metáfora, associação e proximidade, além do pensamento lógico e linear" (p. 213).

PSICOLOGIA, CRIATIVIDADE E ARTE

Durante a conferência de Criatividade (1950), apresentada por Guilford perante a Associação Psicológica Americana, ele afirmou que a originalidade é a essência da instrução, considerada em sua acepção mais ampla, e a resolução dos problemas mais sérios da humanidade. A interpretação de seu comentário nos permite compreender que o que a originalidade e o indivíduo original podem oferecer é essencial para a sociedade.

A produção e os temas artísticos foram abordados ao longo do tempo de maneiras bastante distintas. A tradição psicológica restringia a arte ao domínio da percepção, imaginação e emoções, em contraste com a ciência, e excluía o conhecimento e os processos intelectuais do campo artístico. A industrialização estabeleceu uma hierarquia nas disciplinas educacionais, priorizando a capacidade acadêmica e relegando as disciplinas criativas ao último lugar. Com isso, desvalorizou-se a importância educacional de disciplinas que, além de terem valor investigativo, possuíam um aspecto lúdico e altamente gratificante para as crianças. No entanto, já no século XVIII, Pestalozzi e Froebel introduziram as disciplinas artísticas na escola e as incorporaram em suas abordagens educacionais.

No entanto, o verdadeiro interesse pela originalidade surgiu a partir da palestra de Guilford (1950) mencionada anteriormente. Ele originou-se do campo da psicologia, não da arte, à qual sempre pertenceu, e seu desenvolvimento foi decisivo para essa ciência. A partir do interesse despertado pela arte e pela originalidade no campo da psicologia, surgiu um movimento que gerou diversas teorias, linhas de pesquisa e publicações que introduziram novos conceitos e permitiram uma abordagem da originalidade a partir de várias perspectivas. Na década de 1960, a arte recebeu o status de disciplina e passou a ser valorizada em diversos campos, inclusive na educação.

Ao representar à consciência imagens imaginadas em criadas, o indivíduo estabelece uma nova relação com suas imagens (fantasias, ideações), passando de um estado de uma ausência de inclusão em suas atividades para uma atuação transformada, por assumir seus atos como próprios, diante da criação formalizada. (URRUTIGARAY, 2008, p.23)

Em seu trabalho *Psicologia da Arte* (1970), Vygotsky deu um salto significativo ao colocar o conhecimento artístico e científico em pé de igualdade, argumentando que existem semelhanças entre grandes verdades científicas e imagens artísticas. Talvez seja por isso que o autor associe a arte à sabedoria, considerando-a um tipo de conhecimento que remete à antiguidade clássica, e a vê como um meio educativo que permite uma "modificação duradoura do nosso comportamento" (p. 9). Vygotsky rejeitou a ideia de que a arte seja apenas uma expressão de emoções e transmissão de sentimentos, afirmando que a obra de arte contém uma obra com sentimentos, uma vez que a arte lida com eles, tanto paixões quanto emoções e sentimentos fazem parte do conteúdo do trabalho artístico.

Arnheim (1989) também ressaltou a importância da arte na estrutura do conhecimento e afirmou que "as artes visuais bem concebidas podem apresentar problemas cognitivos tão desafiadores quanto um bom problema matemático ou científico" (p. 153). Ele argumentou que, por meio das experiências perceptivas proporcionadas pelas artes visuais, é possível adquirir conhecimento sobre relações espaciais.

Quanto à relação entre problemas e arte, alguns autores identificam processos criativos como atividades de resolução de problemas, pois em todas as experiências artísticas surgem desafios que exigem soluções.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWWER, 1993, p.9)

A administração da aprendizagem de métodos para resolver problemas por meio de disciplinas artísticas requer a utilização de problemas reais, com questões abertas e a possibilidade de múltiplas soluções. Os desafios apresentados pelas técnicas visuais, gráficas e verbais possuem um valor especial, especialmente os gráficos, devido à sua natureza multifacetada.

Os processos de criação são intrincados, relacionados ao pensamento visual ou auditivo, envolvem aspectos socioemocionais e fazem uso de habilidades cognitivas como comparação, associação e conexão. Eles exigem tanto conhecimento teórico quanto habilidades técnicas, além de encontrarem um contexto social apropriado. Em parte, eles se baseiam em elementos abstratos, como imagens, fantasias ou sonhos, e empregam estratégias para resolver problemas. Indivíduos imersos em processos criativos demonstram perseverança em seu trabalho, aceitam erros e aprendem a valorizar suas obras, o que cria mecanismos de persistência, tolerância e resiliência em face da frustração. Essas são as razões pelas quais os processos criativos são tão complexos e enriquecedores ao mesmo tempo.

AS SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS LIGADAS ÀS ARTES

A habilidade de adaptação é outra característica humana que depende da capacidade individual de resolver os desafios que surgem ao longo da vida, e do uso que se pode fazer das competências adquiridas ao abordá-los e resolvê-los. Essa qualidade tem sido fundamental para a sobrevivência da espécie desde sua origem, assim como para a evolução das culturas ao longo da história. É o que torna mais fácil para as pessoas de hoje se manterem na sociedade e no ambiente de trabalho, entre outros.

De acordo com Guilford (1978), aprender a resolver problemas por meio de expressões plásticas fornece ferramentas muito valiosas para aplicar

esse tipo de pensamento em qualquer outra linguagem, como a matemática. A atividade de resolução de problemas aciona mecanismos mentais específicos e envolve um tipo de pensamento consistente, o que desenvolve recursos para enfrentar desafios em qualquer campo. Essa atividade proporciona competências que, junto com os conhecimentos adquiridos, facilitam a aquisição de habilidades sociais e adaptativas pelos alunos. Essas vantagens são suficientes para incentivar os professores a fornecer tarefas às crianças desde cedo, para que elas possam adquirir essas habilidades. Com base nas palavras de Guilford (1978), se adaptarmos as técnicas com cuidado, podemos ajustar os procedimentos de acordo com as características de cada faixa etária, e o treinamento das crianças na resolução de problemas pode começar desde muito cedo. No entanto, para isso, é essencial usar materiais atraentes e de fácil manuseio, requisitos que as artes plásticas atendem, uma vez que a linguagem artística faz parte da expressão natural das crianças desde muito cedo.

Há uma opinião geral que associa a capacidade de resolver problemas de forma inovadora ao comportamento criativo, uma vez que a inovação implica passar por um processo em que os problemas devem ser resolvidos até que a solução desejada seja encontrada. A estreita relação entre criatividade e produção divergente, de acordo com Guilford (1978), torna as pessoas criativas especialmente aptas a solucionar problemas com múltiplas soluções. Sieber (1978) também afirma que pessoas criativas podem encontrar diversas soluções para problemas e, por estarem dispostas a aceitar a incerteza (porque toleram certo nível de insegurança), podem buscar e avaliar informações, o que lhes dá mais oportunidades de tomar decisões corretas.

Já foi mencionado que o uso de diversas linguagens criativas aprimora a sensibilidade perceptual e estimula habilidades cognitivas e sociais, entre outros benefícios. As atividades artísticas aplicadas à resolução de problemas desenvolvem habilidades nessa área e tornam os indivíduos mais competentes. Além disso, as disciplinas artísticas são atraentes e

gratificantes, tornando-se uma ferramenta extraordinária para adquirir múltiplas competências desde a infância.

Efland (2003) argumenta que obras criativas testam opções para o futuro, facilitam a mudança cultural e até mesmo a sobrevivência da cultura. O autor entende que a educação tem o duplo objetivo de transmitir o legado cultural das gerações passadas e renová-lo, para que as novas gerações estejam preparadas para manter e progredir a partir do estado atual. Conservar e transformar são extremos da educação, e, como seu objetivo é inserir os indivíduos efetivamente em seu ambiente social e capacitá-los a enfrentar com sucesso o mundo que os espera, é necessário usar a melhor técnica para isso. Portanto, "preparar em fórmulas e receitas familiares será menos eficaz do que educar a flexibilidade diante de novas situações".

Aproximar as crianças da arte também é essencial para que possam compreender a realidade social com suas manifestações culturais e artísticas, e aprender a valorizar o patrimônio cultural. Isso ocorre porque a arte é um meio de conexão, um transmissor/receptor de informações que nos aproxima da sociedade na qual é criada, por meio dos elementos de sua cultura, fornecendo conhecimentos e informações confiáveis sobre ela. A herança cultural incorporada na arte é um importante recurso educacional que ajuda as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor e a se adaptarem às diferentes expressões culturais.

Em resumo, a capacidade de adaptação é uma habilidade valiosa que pode ser desenvolvida ao longo da vida. A resolução de problemas, o pensamento criativo e o envolvimento com as artes são formas eficazes de promover essa habilidade. Ao enfrentar desafios, aprender com experiências passadas e adquirir novas habilidades, as pessoas podem se adaptar mais facilmente às mudanças e prosperar em diferentes contextos.

CRIATIVIDADE, ARTE E VALORES

Atualmente, as expressões artísticas feitas por crianças são

especialmente valorizadas, pois contribuem para o equilíbrio individual e atuam como um meio de manifestação de emoções e sentimentos. A arte, por sua vez, é reconhecida como uma ferramenta educacional, pois, de acordo com Arnheim (1989), "o desenho, a pintura e a escultura podem apresentar desafios tão complexos quanto a matemática ou as ciências e... podem ser abordados sem um conhecimento técnico extenso. Os alunos podem desenvolver suas próprias habilidades mentais" (p. 154). O autor argumenta que a educação artística promove o desenvolvimento das linguagens nas quais a arte se expressa e resulta em um enriquecimento cognitivo. Efland (2003) compartilha uma visão semelhante ao afirmar que é essencial incorporar as artes para ampliar o potencial cognitivo por meio da educação.

Outra maneira de avaliar a arte é vê-la como uma ferramenta para o desenvolvimento do "eu", pois permite que os indivíduos adquiram autoconhecimento, autoestima, segurança, habilidades para lidar com a frustração, perseverança no trabalho e critérios de avaliação para seus próprios trabalhos e os dos outros. Martínez (2005), que concebe o "eu" no sentido construtivista como resultado da ação e simbolização, afirma que "por meio de suas experiências artísticas, a criança constrói simultaneamente seu sistema e seu 'eu'" (p. 85).

Arte é a expressão da consciência humana em uma linguagem metafórica única. A fundação da arte é o aprimoramento da consciência humana. A arte não é êxtase místico, nem vã satisfação dos desejos materiais, mas uma percepção mais clara e eficaz das coisas, um modo mais lúdico de estar no mundo. (BARBOSA, 1997, p.38).

Segundo Sieber (1978), é de suma importância proporcionar às crianças um treinamento em criatividade, a fim de expandir suas mentes. Ele enfatiza a necessidade de ensiná-las a lidar com a incerteza, a estimar as chances de sucesso, a gerar hipóteses sobre soluções, a buscar informações disponíveis e a tomar decisões com base nisso. O autor argumenta que elas devem aprender a sustentar suas convicções com evidências,

permitindo que tenham perspectivas alternativas e critérios próprios, mesmo quando isso entra em conflito com crenças arraigadas.

Marín Ibáñez (1993), em seu discurso de abertura no Congresso Mundial de Criatividade, após abordar o perigo de substituir valores superiores por valores menos significativos, ressalta a importância de criar e cultivar valores em nós mesmos e em nosso entorno. Ele insiste na necessidade de buscar soluções para o futuro e formar uma geração de indivíduos criativos e comprometidos com a defesa de valores relacionados à natureza, ao ser humano, ao respeito à dignidade e às liberdades fundamentais. O autor afirma que "a criatividade... hoje se tornou um imperativo ético" (p. 19).

Novaes (1973) destaca o valor da criatividade em sua universalidade:

A criatividade tem, não só uma dimensão sociocultural, mas também um sentido universal, razão pela qual aumenta o aproveitamento do potencial humano e a renovação dos seus recursos, bem como a própria aceleração cultural e tecnológica (p. 88).

Essa dimensão universal tem possibilitado a aplicação da criatividade em todas as esferas da vida, rompendo com seus contextos tradicionais e encontrando aplicações nos campos da psicologia médica, indústria, governança, culinária e educação. Essa expansão ocorre principalmente devido ao valor agregado que a criatividade proporciona em termos de produtividade, mas também em relação à riqueza humanística que ela traz para as sociedades.

No início deste texto, foram mencionadas algumas características inerentes ao ser humano que pertencem ao domínio da abstração. Uma delas é a capacidade de comunicação, que engloba a linguagem e outras formas de expressão que utilizam símbolos abstratos para satisfazer a necessidade humana de se comunicar, representar, interpretar e compreender a realidade. Outra característica é a capacidade de relacionamento, ligada à interação do ser humano com os meios físicos e

sociais para atender à sua necessidade de adaptação. No entanto, o ser humano não depende inteiramente do ambiente em que vive, pois possui a capacidade de autorregulação: ele é capaz de gerar estímulos mentais aos quais responde como se fossem estímulos ambientais, e esses estímulos ativam e aprimoram a criatividade.

Até agora, a arte foi descrita como um meio de expressão e comunicação exclusivamente humano, como um elo, como um mecanismo de estruturação e especialização cognitiva. Segundo Arnheim (1989), é necessário definir sua verdadeira essência, que consiste em ser "um meio de lidar com os desafios da vida, tanto para os artistas quanto para os alunos ou pessoas em terapia" (p. 154).

Destaca-se a importância de aprender a ser criativo, pois entende-se que tudo relacionado à arte e à criatividade traz enriquecimento para a sociedade e oferece soluções. Torrance (1977) esclarece esse significado com precisão ao afirmar que a criatividade emerge na sociedade quando o mundo se desumaniza e se torna excessivamente técnico. Nesse contexto, busca-se uma saída recorrendo ao potencial criativo do ser humano para superar essa situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explorando a disciplina da Arte, é viável realizar uma recontextualização da existência, uma vez que a interação de ideias observada nas instituições educacionais revela que cada indivíduo entende a mesma realidade de maneira distinta, forjando assim sua própria construção de saberes.

Quando o estudante se envolve na edificação do saber, em um processo contínuo em que a aprendizagem é constantemente uma revelação que se incorpora à sua essência, as aulas de Arte têm o potencial de fomentar o desenvolvimento e a manifestação de suas próprias preferências.

É evidente que as expressões artísticas permeiam todas as áreas de

conhecimento, assim, é responsabilidade do educador exercer o discernimento necessário para conectar as atividades curriculares com as diversas formas de linguagem artística.

As expressões artísticas têm como finalidade oferecer oportunidades na existência humana, devendo ser reconhecidas como meios de construção do saber, compreensão do mundo e manifestação de emoções.

É fundamental ressaltar que, na prática educacional das expressões artísticas, os professores devem ser criativos e receptivos, permitindo que as crianças se expressem de diferentes maneiras, utilizando uma variedade de materiais e atividades lúdicas, criativas e inovadoras.

A diversidade cultural e a rejeição a preconceitos linguísticos são valores que devem ser cultivados em todas as fases da vida escolar.

Ao trabalhar com as expressões artísticas, o professor deve criar situações em que a arte seja abordada como conhecimento, atuando como mediador entre a teoria e a prática, para que o aluno possa utilizar a experiência como construção do saber e expandir sua leitura e compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**. Madrid, ES: Alianza Editorial. 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

_____. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BISQUERRA, R. e PÉREZ, N. **Competências emocionais**. *Education XXI*, 10, 61-82. 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRUNER, J. **Ação, pensamento e linguagem**. Madrid, ES: Alianza Editorial. 1984.

- DE BONO, E. **Diretrizes e ferramentas para aprender a pensar**. Bogotá, CO: Editorial Norma. 1997.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. Barcelona, ES: Edições Paidós. 2008.
- EISNER, EW. **Eduque a visão artística**. Barcelona, ES: Ediciones Paidós Ibérica. 1995.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARDNER, H. **Mentes criativas**. Barcelona, ES: Edições Paidós. 1995.
- GONZÁLEZ, Quitian, CA. **Alternativas para o desenvolvimento do pensamento criativo**. Trabalho apresentado no Congresso Mundial "Creatividad 93". Madrid, ES: UNED. 1993.
- JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. Scipione, 1997.
- LOWENFELD, V. e LAMBERT, W. **Desenvolvimento da criatividade**. Buenos Aires, AR: Editorial Kapelusz. 1980.
- MARIN, Ibáñez, R. (1984). **Criatividade**. Barcelona, ES: Edições CEAC. 1984.
- MARTINEZ, García, ML. **Arte infantil e cultura visual**. Madrid, ES: Editorial Eneida. 2005.
- MEDINA, A. **Treinamento e desenvolvimento de habilidades básicas**. Madrid, ES: Editorial Universitas. 2009.
- NOVAES, MH. **Criatividade e aprendizagem, desenvolvimento do pensamento criativo**. Resumos do Congresso Mundial "Creatividad 93". Madrid, ES: UNED, Faculdade de Educação. 1993.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- REZENDE, Maria F. de; FERRAZ, Maria Heloísa C. de. **A Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez. 1993.
- PRIETO, MD. **Criatividade no contexto escolar**. Madrid, ES: Editorial Pirâmide. 2003.

READ, H. **Educação pela Arte**. Barcelona, ES: Edições Paidós Ibérica, Coleção Paidós Educação. 1982

ROGERS, CR. **Liberdade e criatividade na educação: o sistema não diretivo**. Barcelona, ES: Edições Paidós. 1982.

SÁNCHEZ, Manzano, E. **Inteligência criativa**. Málaga, ES: Edições Aljibe. 2010.

TORRANCE, EP. **Educação e habilidade criativa**. Madrid, ES: Edições Encontro, Coleção Marova. 1977.

DELORS, J. **A educação guarda um tesouro. Relatório à UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI**. Paris, FR: Edições da Unesco. 1998.

OSTROWER, Fayga – **Criatividade: processos de Criação**, 9. ed, Editora Vozes, Petrópolis, 1993.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR A MATEMÁTICA DESDE A TENRA IDADE

SORAIA MILENA SOUZA FRANCA MAGALHÃES BISERRA

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a relevância de introduzir o estudo da matemática desde a Educação Infantil. As competências matemáticas ensinadas nessa fase têm o objetivo de fornecer às crianças as bases necessárias para obter sucesso no ensino fundamental e além. Os educadores devem direcionar as lições na primeira infância para as habilidades fundamentais que se desenvolverão na matemática avançada no ensino médio e superior. Desde a Educação Infantil até o final do ensino fundamental, as crianças estão estabelecendo os alicerces para habilidades futuras que serão úteis ao longo da vida. Na educação infantil, é importante introduzir conceitos matemáticos simples. Ao familiarizar as crianças com a terminologia básica desde cedo, os professores estão facilitando a transição para o ensino fundamental, e a introdução de conceitos matemáticos deve começar por volta dos três anos de idade.

Palavras-chave: Bases Necessárias; Habilidades; Sucesso.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca explorar a importância de introduzir o estudo da matemática desde a mais tenra idade, estabelecendo bases sólidas para o entendimento da terminologia e dos conceitos. Ao familiarizar as crianças com esses elementos desde cedo, elas estarão preparadas para aplicar as informações em sala de aula. Dessa forma, os professores do ensino fundamental poderão se concentrar na aplicação das ideias, sabendo que os conceitos fundamentais já foram compreendidos.

Embora as crianças em idade pré-escolar ainda não estejam prontas para aprender a prática das habilidades matemáticas de forma rigorosa, elas podem adquirir uma noção básica da prática por meio da linguagem e da vivência. É importante oferecer oportunidades para que explorem e experimentem conceitos matemáticos de maneira lúdica, por meio de jogos, brincadeiras e atividades práticas. Isso ajuda a desenvolver uma base sólida para o pensamento lógico, raciocínio numérico e habilidades de resolução de problemas.

Ao introduzir gradualmente os conceitos matemáticos desde a educação infantil, as crianças começam a desenvolver uma compreensão intuitiva das relações numéricas, formas, padrões e medidas. Isso cria uma base sólida para sua progressão futura no estudo da matemática. Além disso, ao integrar a matemática às atividades diárias, as crianças percebem como ela está presente em seu cotidiano, tornando-a mais relevante e significativa.

Portanto, ao oferecer uma introdução adequada à matemática desde a infância, estamos preparando as crianças para se tornarem aprendizes confiantes e bem-sucedidos em seu percurso educacional, bem como desenvolvendo habilidades essenciais para a resolução de problemas no mundo real.

A compreensão dos números, ou a base fundamental do aprendizado numérico, é a primeira habilidade essencial em matemática que as crianças devem desenvolver antes de ingressar na educação infantil. Desde cedo, as

crianças devem aprender a contar para frente e para trás, a fim de compreender a relação entre os números no futuro. O desenvolvimento do senso numérico é uma habilidade crucial na qual os educadores da primeira infância devem se concentrar antes que as crianças cheguem à etapa do jardim de infância.

Embora as aulas do jardim de infância revisem os conceitos básicos de contagem para frente e para trás, os educadores da primeira infância podem estabelecer uma base mais sólida, concentrando-se no aprendizado da contagem antes mesmo do ingresso no ensino fundamental. Ao priorizar o desenvolvimento do senso numérico, os professores estão fornecendo às crianças as habilidades matemáticas necessárias para lidar com conceitos futuros e cálculos mais avançados.

Conforme destacado por Moura (2007, p. 50-51),

[...] o desenvolvimento do conhecimento matemático, nesse processo, é parte da satisfação da necessidade de comunicação entre os sujeitos para a realização de ações colaborativas. O desenvolvimento dos conteúdos matemáticos adquire, desse modo, característica de atividade. Esses conteúdos decorrem de objetos sociais para solucionar problemas, são instrumentos simbólicos que, manejados e articulados por certas regras acordadas no coletivo [...] os conhecimentos que vingam são aqueles que têm uma prova concreta quando testados na solução de problemas objetivos.

As crianças possuem naturalmente uma inclinação visual e são capazes de estabelecer relações entre números e representações visuais. Na educação infantil, é importante utilizar representações visuais, como imagens, ilustrações ou até mesmo membros da família, para associar os números a objetos concretos. Por exemplo, ao aprender os conceitos básicos de contagem, é possível usar figuras de maçãs ou das frutas favoritas das crianças, auxiliando-as a reconhecer que um número representa a quantidade de itens representados.

O ensino por meio de representações visuais permite que as crianças estabeleçam conexões entre o mundo real e as habilidades matemáticas, o que é fundamental para o sucesso acadêmico. Sem essa conexão entre a

vida cotidiana e a matemática, as crianças podem se sentir confusas com as informações apresentadas na sala de aula.

Embora a educação infantil deva introduzir conceitos matemáticos antes das habilidades mais avançadas, os professores podem começar a abordar noções básicas de adição e subtração antes mesmo das crianças ingressarem no ensino fundamental. As habilidades básicas de adição e subtração são aplicáveis em interações normais da infância, como dividir biscoitos, subtraindo o número original para garantir que todas as crianças recebam a mesma quantidade de guloseimas.

Ao concentrar-se nos fundamentos da adição e subtração, os professores podem fornecer uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades matemáticas no futuro. Dependendo da idade das crianças, os conceitos básicos de adição e subtração podem ser aplicados em situações práticas, como compartilhar alimentos ou adicionar objetos em atividades lúdicas que estimulem as crianças a contar as quantidades adicionais.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

A matemática durante a primeira fase da infância desempenha um papel crucial no sucesso educacional atual e futuro das crianças em idade precoce. Estudos indicam que praticamente todas as crianças nessa faixa etária possuem a capacidade de aprender e desenvolver habilidades matemáticas. Além disso, elas têm prazer em suas primeiras experiências informais com a matemática. No entanto, infelizmente, o potencial matemático de muitas crianças não é plenamente explorado, especialmente aquelas que se encontram em situação de desvantagem econômica. Isso ocorre, em parte, devido à escassez de oportunidades para aprender matemática durante a primeira infância, tanto em contextos educacionais quanto em experiências do dia a dia em suas famílias e comunidades.

Melhorias no ensino da matemática durante essa fase podem proporcionar às crianças pequenas uma base sólida para o sucesso acadêmico.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos. (BRASIL, 1998, p. 207)

As crianças aplicam habilidades matemáticas básicas durante suas atividades diárias, experiências e rotinas, tanto na escola quanto em casa. Por exemplo, familiarizar-se com suas rotinas, como escovar os dentes, vestir-se, tirar uma soneca e acompanhar os pais nas compras, pode se tornar uma oportunidade de aprendizado matemático se abordada de maneira adequada.

A matemática desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, auxiliando as crianças a compreender o mundo ao seu redor. Crianças entre um e cinco anos estão começando a explorar padrões e formas, comparar tamanhos e contar objetos. No contexto da pré-escola, elas utilizam diversos métodos para resolver problemas e compartilhar suas descobertas. A presença do jogo matemático é visível em atividades de simulação, brincadeiras com blocos, jogos de alfabetização, brincadeiras ao ar livre e experiências científicas, por exemplo.

Os pais e educadores desempenham um papel significativo ao influenciar e servir como modelo para as crianças, fornecendo oportunidades para que elas aprendam e desenvolvam novas habilidades. Os adultos devem permitir que as crianças conduzam suas próprias brincadeiras e oferecer apoio, enriquecendo ou expandindo suas atividades lúdicas. É importante que as crianças tenham oportunidades para:

- Explorar e criar.
- Utilizar conceitos e habilidades numéricas para investigar.
- Desenvolver confiança em sua capacidade de pensar sobre as coisas.
- Resolver problemas significativos.
- Estabelecer conexões que auxiliem na descoberta de relações, como características.

Durante todas as atividades, desde contar os degraus que sobem, classificar blocos e afirmar "há mais de cor vermelha", até separar animais carnívoros de herbívoros, as crianças estão aplicando conceitos matemáticos.

Observar é o primeiro passo na coleta e organização de informações. As crianças utilizam seus sentidos para observar. Quando recebem um conjunto de objetos, como maçãs, elas usam seus sentidos para observar atributos como cor, tamanho, sabor doce/azedo, textura e consistência macia/crocante.

De acordo com Lorenzato (2011, p. 5):

Perguntar os “porquês” das coisas; dá preferência ao que conhece e não que ao que vê; inicialmente o centro continua sendo o próprio corpo, mas em seguida a criança consegue avançar, tomando como referência um objeto; apresentam dificuldades em considerar dois atributos simultaneamente; a percepção visual é mais forte que a correspondência um a um; os conceitos que envolvem tempo se apresentam como os mais difíceis para a criança; por meio de manipulação de materiais concretos, a criança já consegue adicionar e iniciar a contagem com significado. (LORENZATO, 2011, p. 5)

A abordagem convergente na resolução de problemas envolve a habilidade de combinar informações individuais na mente e chegar a uma solução única para um determinado problema.

Por outro lado, a abordagem divergente na resolução de problemas consiste na capacidade de reunir diversas informações e considerar uma variedade de soluções possíveis para um problema.

A repetição desempenha um papel importante no ensino da

matemática na pré-escola. Os alunos que são expostos repetidamente a conceitos matemáticos desenvolvem um entendimento mais sólido, pois têm a oportunidade de aprofundar suas habilidades ao longo do tempo.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA A MATEMÁTICA

As crianças se envolvem de forma intensa em atividades lúdicas. Seguindo seus próprios interesses, elas tendem a enfrentar problemas desafiadores o suficiente para serem envolventes, mas não completamente além de suas habilidades. Persistir em um problema, explorá-lo e abordá-lo de diferentes maneiras pode levar a um aprendizado significativo. Além disso, quando várias crianças se deparam com o mesmo problema, geralmente apresentam abordagens distintas, discutem diversas estratégias e aprendem umas com as outras. Esses aspectos do jogo podem promover o pensamento e a aprendizagem em matemática, assim como em outras áreas.

A diversidade de conceitos matemáticos explorados durante o jogo livre é surpreendente. É evidente que o jogo livre oferece uma base sólida para a construção de conhecimentos matemáticos interessantes. Essas experiências cotidianas fornecem a base para o desenvolvimento posterior da matemática. À medida que as crianças avançam, elas desenvolvem essas ideias de forma mais elaborada.

Embora o jogo não seja garantia de desenvolvimento matemático, ele proporciona oportunidades enriquecedoras. Os benefícios significativos são mais prováveis quando os professores acompanham as crianças na reflexão e na representação das ideias matemáticas que surgem durante suas brincadeiras. Os professores aprimoram a aprendizagem matemática das crianças ao fazer perguntas que estimulam esclarecimentos, extensões e o desenvolvimento de novas compreensões.

Segundo Moron e Brito (2005):

Os professores que ensinam matemática na educação infantil formam ideias sobre a natureza da matemática e do seu ensino a partir de experiências que tiveram como alunos e professores, das atitudes que formaram, do conhecimento que construíram, das opiniões dos mestres, enfim, das influências sócio-culturais que sofreram ao longo da vida, influências essas que vão se formando gradativamente. (MORON; BRITO, 2005, 263-276)

Os benefícios da construção com elementos são profundos e abrangentes. As crianças desenvolvem suas habilidades matemáticas, científicas e de raciocínio geral ao engajar-se em atividades de construção com elementos.

Os bebês demonstram pouco interesse em empilhar objetos. O processo de empilhamento começa aos 12 meses, quando os bebês mostram compreensão da relação espacial "ativada". A noção de "próximo a" se desenvolve por volta de um ano e meio. Aos 2 anos, as crianças colocam cada elemento sucessivo sobre ou próximo ao anteriormente colocado. Elas parecem reconhecer que os elementos não caem quando dispostos dessa maneira. As crianças começam a refletir e antecipar. Aos 3 ou 4 anos, elas constroem regularmente componentes verticais e horizontais dentro de uma estrutura. Quando desafiadas a construir uma torre alta, utilizam elementos longos verticalmente, pois seu objetivo é criar uma torre alta e estável, primeiro utilizando apenas um elemento dessa forma e depois vários. Aos quatro anos, elas conseguem utilizar diversas relações espaciais.

As crianças em idade pré-escolar empregam, mesmo que intuitivamente, conceitos geométricos mais complexos do que a maioria das crianças experimenta durante o ensino fundamental, por meio das brincadeiras com elementos.

Pré-escolares também se envolvem em padrões rítmicos e musicais. Podem adicionar padrões mais elaborados e intencionais, como "bater palmas, bater palmas; bater palmas; bater palmas", ao seu repertório. Podem discutir esses padrões, representando-os com palavras. Alunos do jardim de infância gostam de inventar novos movimentos para se ajustarem ao mesmo padrão; assim, palmas, palmas podem se transformar em saltar,

saltar, cair; pular, pular, cair e logo é simbolizado como um padrão AABAAB. Alunos do jardim de infância também conseguem descrever esses padrões com números ("duas de uma coisa e depois outra de outra"). Essas são, na verdade, as primeiras conexões claras entre padrões, número e álgebra.

As crianças que têm essas experiências rítmicas intencionalmente recriam e discutem padrões em suas próprias obras de arte.

Materiais como areia e massa oferecem muitas oportunidades ricas para o raciocínio e o pensamento matemático. Os professores podem fornecer materiais sugestivos, como cortadores de biscoito, participar de brincadeiras paralelas com as crianças e fazer comentários ou fazer perguntas sobre as formas e os números dos objetos. Por exemplo, podem criar várias cópias da mesma forma na massa usando os cortadores de biscoito ou transformar areia ou massa em objetos diferentes. Certa vez, uma professora disse a dois meninos que iria "esconder" a bola de massa, cobrindo-a com uma peça plana e pressionando-a. Os meninos disseram que a bola ainda estava lá, mas quando ela levantou a peça, a bola "desapareceu". Isso os encantou, e eles imitaram suas ações e discutiram que a bola estava "dentro" da peça plana.

As brincadeiras das crianças com brinquedos que podem ser manipulados, incluindo a combinação de elementos "planos" para criar figuras e desenhos, assim como a resolução de quebra-cabeças, revelam um progresso no desenvolvimento, assim como a construção com elementos. Inicialmente, as crianças são incapazes de combinar formas. Gradualmente, aprendem a ver as peças individuais e o "todo" e percebem que as partes podem formar um todo e ainda fazer parte dele. Por volta dos 4 anos de idade, a maioria consegue resolver quebra-cabeças por tentativa e erro e criar imagens com formas colocadas lado a lado. Com a experiência, elas aprendem gradativamente a combinar formas para criar formas maiores. Tornam-se cada vez mais intencionais, construindo imagens mentais das formas e de suas características, como comprimento e ângulos laterais.

Os bebês demonstram pouco interesse no ato de sobrepor objetos. A

sobreposição tem início por volta de um ano, quando os bebês demonstram compreensão da relação espacial "ativada". O conceito de "próximo a" se desenvolve aproximadamente aos 18 meses. Aos dois anos, as crianças colocam cada elemento sucessivo sobre ou próximo ao anteriormente colocado. Elas parecem reconhecer que os elementos não caem quando arranjados dessa forma. As crianças começam a refletir e antecipar. Aos três ou quatro anos de idade, as crianças constroem regularmente componentes verticais e horizontais dentro de uma estrutura. Quando solicitadas a construir uma torre alta, elas utilizam elementos longos na vertical, pois seu objetivo é criar uma torre alta estável, primeiro utilizando apenas um elemento dessa maneira e depois vários. Aos 4 anos, elas conseguem utilizar diversas relações espaciais.

As crianças em idade pré-escolar aplicam, pelo menos de forma intuitiva, conceitos geométricos mais complexos do que a maioria das crianças experimenta durante o ensino fundamental, através de brincadeiras com elementos.

As crianças pequenas também se envolvem em padrões rítmicos e musicais. Elas podem adicionar padrões mais elaborados e intencionais, como "bater palmas, bater palmas; bater palmas; bater palmas", em suas atividades. Podem discutir esses padrões, representando-os verbalmente. Alunos do jardim de infância gostam de criar novos movimentos para se ajustar ao mesmo padrão; assim, palmas, palmas se transformam em pular, pular, cair; saltar, saltar, cair e, em seguida, é simbolizado como um padrão AABAAB. Alunos do jardim de infância também conseguem descrever esses padrões utilizando números ("duas de uma coisa e depois outra de outra"). Essas são, na verdade, as primeiras conexões claras entre padrões, número e álgebra.

As crianças que tiveram essas experiências rítmicas intencionalmente recriam e discutem padrões em suas próprias obras de arte.

Materiais como areia e massa oferecem muitas oportunidades ricas para o raciocínio e o pensamento matemático. Os educadores podem

disponibilizar materiais sugestivos, como cortadores de biscoito, participar de brincadeiras paralelas com as crianças e fazer comentários ou perguntas sobre formas e números dos objetos. Por exemplo, eles podem criar várias cópias da mesma forma na massa utilizando os cortadores de biscoito ou transformar areia ou massa em objetos diferentes. Uma professora disse a dois meninos que iria "esconder" a bola de massa, cobrindo-a com uma peça plana e pressionando-a. Os meninos disseram que a bola ainda estava lá, mas quando ela levantou a peça, a bola "desapareceu". Isso os encantou e eles copiaram suas ações e discutiram que a bola estava "dentro" da peça plana.

As brincadeiras das crianças com brinquedos manipuláveis, incluindo a combinação de elementos "planos" para criar figuras e desenhos, bem como a resolução de quebra-cabeças, revelam uma progressão no desenvolvimento, assim como a construção com elementos. Inicialmente, as crianças são incapazes de combinar formas. Gradualmente, aprendem a enxergar as peças individuais e o "todo" e percebem que as partes podem formar um todo e ainda ser parte dele. Por volta dos quatro anos de idade, a maioria consegue resolver quebra-cabeças através de tentativa e erro e criar imagens com formas colocadas lado a lado. Com a experiência, elas aprendem gradualmente a combinar formas para criar formas maiores. Tornam-se cada vez mais intencionais, construindo imagens mentais das formas e de suas características, como comprimento e ângulos laterais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão matemática durante os primeiros anos de vida auxilia as crianças a desenvolverem habilidades críticas de pensamento e raciocínio desde os estágios iniciais, constituindo a base para o sucesso em sua educação formal.

As crianças aprendem de maneira mais eficaz por meio de

experiências práticas, portanto, é ideal abordar a matemática de forma concreta, integrando-a às rotinas e atividades do dia a dia das crianças, tanto em casa quanto na sala de aula.

Embora os benefícios significativos da matemática para o aprendizado das crianças pequenas sejam amplamente reconhecidos, é difícil encontrar programas de matemática adequados para essa faixa etária.

Todas as crianças pequenas, independentemente do contexto em que estejam inseridas, devem ter a oportunidade de vivenciar a matemática por meio de currículos eficazes embasados em pesquisas e práticas de ensino. Para isso, é fundamental que os professores recebam o apoio de políticas adequadas, estruturas organizacionais e recursos que os capacitem a ter sucesso nessa tarefa desafiadora e essencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Conhecimento de Mundo. V. 3. Brasília: MEC, 1998.
- LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. 3ª Ed.rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.
- MORON, Claudia Fonseca; BRITO Márcia Regina F. de. **Atitudes e concepções dos professores de educação infantil em relação à matemática**. In: BRITO, Márcia Regina F. de (Org.). *Psicologia da Educação Matemática: teoria e pesquisa*. Florianópolis: Insular, 2005. p. 263-276.
- MOURA, M. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Org.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia. Gailivro, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA MEMORIZAÇÃO DA TABUADA

ANHOLETO, Tatiana

Eixo: matemática no ensino fundamental I e II

Resumo

Alguns educadores defendem a importância em decorar a tabuada, outros consideram não significativo. Ao longo dos anos, lecionando como professora de matemática e física, percebi que alunos com dificuldades em matemática, não sabem a tabuada de cor, mesmo sabendo o significado e como calcular cada produto, eles se perdem nos cálculos subsequentes, perdem a autoconfiança, bloqueando automaticamente seu raciocínio, terminando assim por se desestimularem na resolução de outros problemas e a desistirem. Portanto, o fato de um aluno já saber a tabuada, sem precisar gastar tempo e energia no cálculo dela, quando ela for necessária em outro cálculo, facilita e o impulsiona a querer resolver novos problemas. Além disso, muitos se sentem constrangidos quando são questionados publicamente sobre o resultado de uma tabuada se não souberem ou não se sentirem seguros em respondê-la. Assim, decorar tabuada pode ser um fator marcante e decisivo no aprendizado de matemática, influenciando diretamente na autoconfiança e estímulo do aluno.

Palavras-chave: matemática, tabuada, aprendizagem.

Abstract

Some educators defend the importance of memorizing the multiplication table, others consider it not significant. Over the years, teaching as a mathematics and physics teacher, I noticed that students with difficulties in mathematics, do not know the multiplication table by heart, even though they know the meaning and how to calculate each product, they get lost in the subsequent calculations, lose self-confidence, blocking automatically their reasoning, thus ending up

becoming discouraged from solving other problems and giving up. Therefore, the fact that a student already knows the multiplication table, without needing to spend time and energy on calculating it, when it is needed in another calculation, makes it easier and encourages them to want to solve new problems. Furthermore, many feel embarrassed when they are asked publicly about the result of a multiplication table if they don't know or don't feel confident answering it. Thus, memorizing the multiplication tables can be a striking and decisive factor in learning mathematics, directly influencing the student's self-confidence and encouragement.

Keywords: mathematics, multiplication tables, learning.

1 INTRODUÇÃO

Atuando há muitos anos como professora, pude perceber que o hábito de decorar a tabuada facilita o estudo futuro do aluno trazendo agilidade e autoconfiança. Grande parte das dificuldades enfrentadas pelos alunos em cálculos matemáticos no Ensino Fundamental II e Médio se inicia com o ensino da tabuada. Sabemos que todos os conteúdos matemáticos estão interligados e co-dependem numa ordem cronológica. Assim, quando surge uma defasagem em algum tópico, esta influencia diretamente nas aprendizagens posteriores aumentando a dificuldade de compreensão de tópicos seguintes. A partir dessa análise, espero trazer significativas contribuições para o entendimento das dificuldades encontradas pelos alunos e professores no ensino matemático.

2 A ORIGEM DA TABUADA

Existem diferentes tabuadas, sendo uma para cada operação, ou seja, temos a tabuada da adição, a da multiplicação, a da subtração e a da divisão. Neste artigo, a palavra tabuada se refere à tabuada da multiplicação. Em matemática, uma tabuada de multiplicar ou tabuada de multiplicação é uma tabela usada para definir uma operação de multiplicação de um sistema algébrico. A tabuada de multiplicar é aprendida na escola para se memorizar o produto de um número entre 1 e 10 por sucessivos números entre 1 e 10.

Há livros antigos que se referem à tabuada como tabuada de Pitágoras. Há 4 mil anos, no período Babilônico Antigo, tabletes de argila, em sua grande maioria, em sumério ou acadiano – duas línguas da Mesopotâmia – já continham alguns produtos.

A forma como conhecemos a tabuada hoje foi desenvolvida pelos matemáticos indianos e árabes durante a Idade Média. Esses matemáticos perceberam que existiam padrões nas multiplicações e criaram uma tabela para facilitar os cálculos. A tabuada foi então difundida pelos árabes para o mundo ocidental, sendo incorporada ao ensino da matemática nas escolas.

3 DIFICULDADES E A IMPORTÂNCIA DA TABUADA NO APRENDIZADO MATEMÁTICO

Duas das principais dificuldades destacadas por Sanchez (2004) são:

Dificuldades em relação ao desenvolvimento cognitivo e à construção da experiência Matemática; do tipo da conquista de noções básicas e princípios numéricos, da conquista da numeração, quanto à prática das operações básicas, quanto à mecânica ou quanto à compreensão do significado das operações. Dificuldades na resolução de problemas, o que implica a compreensão do problema, compreensão e habilidade para analisar o problema e raciocinar matematicamente.

Dificuldades quanto às crenças, às atitudes, às expectativas e aos fatores emocionais acerca da matemática. Questões de grande interesse e que com o tempo podem dar lugar ao fenômeno da ansiedade para com a matemática e que sintetiza o acúmulo de problemas que os alunos maiores experimentam diante do contato com a matemática.

Como foi mencionado, a conquista das noções básicas pode ser um fator decisivo nas causas das dificuldades no aprendizado matemático quando não

adquiridas pelos alunos, por isso o domínio da tabuada é imprescindível. Outro fator, é o emocional, em que ter autoconfiança desde o início do aprendizado matemático é significativo para o seu bom desenvolvimento. É comum nas falas de alunos e professores a expressão “tenho trauma de Matemática”. Geralmente esse “trauma” do aluno veio de alguma experiência ou situação de constrangimento ao ser indagado sobre algum resultado matemático, comumente o da tabuada. Por isso memorizar a tabuada sempre foi muito importante, o problema é que antigamente era imposta com castigos. Quando se falava em memorização logo surgia a ideia, baseada no ensino antigo, de que a não memorização implicaria em castigos físicos como “ajoelhar no milho”. Nesse sentido, com tanto exagero nas exigências do ensino antigo, atualmente se perdeu a exigência de alguns conteúdos escolares serem memorizados pelos alunos, mesmo sendo necessários. Dessa forma, o estudo de Nürnberg (2008) relata que os exercícios e as avaliações envolvendo a tabuada no ensino tradicional estavam relacionados aos castigos e às desobediências quando o professor exigia do aluno a tabuada do 1 ao 10, escrita uma ou várias vezes no caderno, juntamente com castigos físicos como a palmatória:

(...) Era comum o aluno memorizar uma série de exercícios, e, após o sorteio feito pelo professor de um ou mais desses exercícios, ter que recitá-los ou escrevê-los. Para fazer prevalecer e salvaguardar sua autoridade, muitas vezes, o professor recorria à atitude policalesca, como: castigo (por exemplo, escrever mil vezes uma determinada tabuada) e agressões verbais e física. (Damazio 1996, p.76)

Não saber de cor a tabuada, por exemplo, submetia o aluno aos castigos físicos como exemplifica o seguinte:

Eu sou do tempo em que a criança, por não saber direito a tabuada, ia para o quarto escuro, ficava de joelhos sobre o feijão ou de castigo no canto da sala (Revista Nova Escola, n. 12, 1987, p.17).

A ideia do “saber decorado” também estava ligada muitas vezes à imagem de autoridade do docente, visto que o mestre tinha a função de executar os castigos naqueles que não se apropriavam do conteúdo solicitado. Essa tática fez parte de um conjunto de penalidades impostas aos educandos, de modo que o professor tomava nota dos exercícios associados também à matemática. O poder investido no exercício repetitivo, na mecânica instituída, marcada pelo uso instrumental do corpo, pretendia mais do que atingir o corpo propriamente dito: pretendia atingir a alma.

Outro importante fator que influenciou as aritméticas escolares é o reconhecimento da teoria da psicologia das “faculdades” que considera que a mente está constituída por diversas faculdades como imaginação, memória, percepção e raciocínio; que estas faculdades são, grosso modo, análogas aos músculos e que como tais devem ser exercitados por meio de treinamentos. Neste marco de pensamento explicasse a “disciplina mental” como um objetivo educativo que se consegue por meio de um esforçado trabalho intelectual em torno daquelas disciplinas que se consideravam mais adequadas para o treinamento da mente. Os cálculos aritméticos eram vistos como bons exercícios para fortalecer e amadurecer a mente. A grande quantidade de exercícios mentais de cálculo, aqueles que os alunos devem fazer sem o recurso de lápis e papel, tornaram-se exaustivos e marcaram aquela época (Costa, 2010, p. 102).

Nesse sentido, porém, sob outro ponto de vista, Masschelein & Simons (2017, p) consideram que os procedimentos ou tecnologias de memorização podem desempenhar um aspecto formativo quando comparados com o exercício do corpo, pois tais práticas estimulam a atividade mental. Elas atuam como

uma espécie de ginástica escolástica. Os seres humanos praticam e estudam por meio dessas tecnologias – as quais têm uma longa história e um lugar proeminente na antiguidade grega. Elas são técnicas básicas para a pessoa experiente e culta que se esforça para alcançar e manter certo nível de vigor mental, do mesmo modo como as técnicas na educação física aprimoram o corpo em movimento (Masschelein & Simons p. 61).

Acredito que os exercícios mentais, a memorização, o treino repetitivo e a compreensão são características que não podem ser dissociadas e nem eliminadas por um mau uso no passado, com objetivos diversos que não fosse para um melhor desenvolvimento do aluno.

4 COMO DECORAR A TABUADA

A tabuada é como se fosse a alfabetização na matemática, por isso é essencial que o aluno aprenda como se dá a construção da tabuada, mas também é igualmente importante memorizá-la, pois a memorização dela será a habilidade mais utilizada pelo estudante no decorrer da sua vida no trato matemático com a multiplicação. Por isso o professor não deve renunciar a técnicas de memorização lúdicas e tradicionais, como por exemplo, jogos, dinâmicas e ditados orais e escritos. A seguir serão descritos alguns métodos de como decorar a tabuada:

começar com as mais simples, como as do 2, do 10, do 5 e do 11;

lembrar da propriedade comutativa de que 1×4 é o mesmo que 4×1 , portanto só precisa aprender metade da tabuada, pois a outra será apenas escrita de outra maneira;

não é necessário sentar e aprender todas as tabuadas de uma vez só e sim escolher uma tabuada e concentrar-se somente nela, levando o tempo que precisar para dominar cada uma antes de seguir para a próxima;

passar de 15 a 20 minutos por dia estudando cartões ou jogando jogos de matemática para dominar cada tabuada, há muitos jogos de multiplicação com temas diferentes que podem ser encontrados na internet, eles auxiliam na fixação e na memorização da tabuada de uma forma mais divertida e menos cansativa;

quando estiver jogando, se não souber de algum resultado, consulte o resultado sem fazer nenhum tipo de cálculo;

pedir que familiares façam perguntas sobre a tabuada que acabou de aprender em ordem aleatória;

não criar músicas, frases ou qualquer tipo de algoritmo para memorizá-las, pois elas não podem estar relacionadas com nada que exija algum tipo de pensamento, para que não atrapalhe no raciocínio de outros cálculos;

recompensar-se quando acertar e quando errar a resposta repetir a tabuada para si mesmo várias vezes;

escrever as tabuadas no caderno várias vezes, pois pesquisa feita por neurocientistas apontam que a escrita à mão ajuda a fixar mais dados, além de evitar problemas com dislexia, o ato de escrever ativa mais regiões no cérebro estimulando, ao mesmo tempo, os neurônios em áreas cerebrais de ação motora, de linguagem e de raciocínio já que quanto mais sentidos utilizarmos ao estudar, melhor será a retenção do conteúdo, assim, ao copiar a tabuada, usamos a visão e o tato;

ler em voz alta a tabuada para que mais um sentido, a audição, seja ativada;

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi exposto, a tabuada é necessária em várias ocasiões no ensino matemático, é a base de todo o aprendizado. O não domínio dela dificulta o aprendizado dos conteúdos subsequentes, ora por gerar atraso e cansaço mental, ora por trazer insegurança e conseqüentemente bloqueio no raciocínio

lógico-matemático, além de aumentar a probabilidade de erro pelo aumento de cálculos.

Considerando que a aprendizagem matemática é sequencial e correlacionada, o conteúdo inicial interfere continuamente no aprendizado posterior. Assim, acredito que não saber a tabuada de cor, gera problemas futuros e contínuos na compreensão matemática.

IBLIOGRAFIA

A IMPORTÂNCIA DE MEMORIZAR TABUADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Disponível em:

<https://www.redeicm.org.br/madrebarama/a-importancia-de-memorizar-a-tabuada-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/>. Acesso em 12 de Julho de 2024.

COMO APRENDER TABUADA. Disponível em:

<https://pt.wikihow.com/Aprender-a-Tabuada>. Acesso em: 12 de Julho de 2024

COSTA, D. **A aritmética escolar no ensino primário brasileiro: 1890-1946.**

Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2010

DAMAZIO, Ademir. **O desenvolvimento de conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão.** Florianópolis, 2000.

MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. **Em defesa da escola.** Belo Horizonte, 2013.

NUNBERG, J. **Tabuada: significados e sentidos produzidos pelos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil, 2008.

RIPA, R. **Nova Escola a revista de quem educa: a fabricação de modelos ideais do ser professor.** 2010.

SANCHEZ, Jesús Nicasio Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TABUADA. Disponível em: <https://azup.com.br/como-decorar-a-tabuada/>. Acesso em 12 Julho de 2024.

UMA TABUADA DE 4 MIL ANOS. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/uma-tabuada-de-4-mil-anos/>. Acesso em: 10 de Julho de 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

AS RELAÇÕES ENTRE NEUROCIÊNCIAS E ENSINO- APRENDIZAGEM

SILVA, Erika Câmara

Resumo

Este artigo aborda relevantes conceitos teóricos sobre as contribuições da Neurociência para o ensino-aprendizagem. O tema tem por objetivo compreender as contribuições da neurociência e a integração dos sistemas cerebrais subjacentes a determinados processos afetivos e cognitivos sobre a aprendizagem e memória através da seleção de estudos que abordam a relação cérebro/ mente especialmente os que apontam para o importante papel da emoção para a cognição humana. Considera-se fundamental conhecer as teorias sobre Neurociências acerca de medidas que venham resultar na melhoria da aprendizagem e da transmissão do conhecimento. Em suma, as emoções precisam fazer parte das experiências de aprendizagem dos estudantes, pois a integração efetiva e eficiente só se estabelece quando a emoção e a cognição estão em perfeita sintonia. A abordagem qualitativa é a metodologia escolhida por ser a que melhor corresponde aos objetivos propostos. Concluiu-se que a neurociência contribui para mudar a visão do cérebro humano e amplia as possibilidades de melhora do ensino, abrindo um caminho facilitador no campo da aprendizagem.

Palavras-Chave: Neurociências. Aprendizagem. Educação. Emoção.

Abstract

This article addresses relevant theoretical concepts about the contributions of Neuroscience to teaching and learning. The theme aims to understand the contributions of neuroscience and the integration of brain systems underlying certain affective and cognitive processes on learning and memory through the selection of studies that address the brain/mind relationship, especially those that point to the important role of emotion in human cognition. It is considered essential to know the theories of Neuroscience regarding measures that may result in the improvement of learning and knowledge transmission. In short, emotions need to be part of students' learning experiences, since effective and efficient integration is only established when emotion and cognition are in

perfect harmony. The qualitative approach is the methodology chosen because it is the one that best corresponds to the proposed objectives. It was concluded that neuroscience contributes to changing the view of the human brain and expands the possibilities for improving teaching, opening a facilitating path in the field of learning.

Keywords: Neuroscience. Learning. Education. Emotion.

1 INTRODUÇÃO

O artigo apresenta uma breve reflexão sobre as contribuições da Neurociência para o ensino-aprendizagem em relação à emoção e as ações humanas. Aprender não é só memorizar informações. É preciso saber relacionar as informações à realidade, refletir e dar significado a elas. Aprendemos com base em conhecimentos já adquirimos. Essa é a premissa da Teoria da Aprendizagem Significativa. Portanto é preciso diferenciar memória de aprendizagem significativa. “A primeira é a capacidade de lembrar algo. Já a segunda envolve usar o saber prévio em novas situações, um processo pessoal e intencional de construção de significados com base na relação com o meio social e físico.” Valadares e Moreira (2009). O conhecimento prévio é a base para novos conhecimentos e essa interação provocará maior riqueza de significados.

A escola tem a função de ajudar o discente a progredir na aprendizagem por meio da observação, o que faz o tempo todo, desde o nascimento, para chegar ao aprender por meio do ensino formal. Então é tarefa do professor é criar meios para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória, e dar condições para que o aluno construa sentido sobre o que está vendo em sala.

De acordo com Piaget prestamos atenção porque entendemos, ou seja, porque o que está sendo apresentado tem significado e representa uma novidade. Se há um desafio e se for possível estabelecer uma relação entre esse elemento novo e o que já se sabe, a atenção é despertada.

Estudos comprovam que no cérebro existe um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou.

Segundo Ausubel apud Valadares e Moreira (2009) a mente humana é seletiva, só reconhecemos nos fenômenos que acontecem a nossa volta aquilo que o nosso conhecimento prévio nos permite perceber. Não hesitamos, por exemplo, em interromper uma atividade quando sentimos um cheiro de fumaça no ambiente. Ausubel propõe os organizadores prévios como estratégia para facilitar a aprendizagem significativa quando o aluno não dispõe, em sua estrutura cognitiva, dos conceitos relevantes para a aprendizagem de um determinado tema. Portanto, conhecer padrões é fundamental para se dedicar, agir e aprender sobre o que importa.

Falta de interesse e atenção não é sinônimo de indisciplina ou de desinteresse por parte dos discentes. Ela pode ser decorrente de um meio desestimulante ou de situações inadequadas à aprendizagem. Para evitar isso, o professor deve focar a interação entre ele, o saber e o aluno, refletindo sobre as atividades propostas e modificando-as se necessário.

HOUZEL (2007) explica que as tarefas muito difíceis desmotivam e deixam o cérebro frustrado sem obter o prazer do sistema de recompensa e, por isso, abandonamos também as tarefas muito fáceis.

Dessa forma a escola deve ser um espaço que motive e não somente que se ocupe em transmitir conteúdos. Para que isso ocorra, o professor precisa propor atividades que os alunos tenham condições de realizar e que despertem a curiosidade deles e os faça avançar. É necessário levá-los a enfrentar desafios, a fazer perguntas e procurar respostas.

O professor, ao observar as emoções dos estudantes, pode ter pistas de como o meio escolar os afeta: se está instigando emocionalmente ou causando apatia por ser desestimulante. Dessa forma, pode-se reverter um quadro negativo, que não favorece a aprendizagem.

Em suma, as emoções precisam fazer parte das experiências de aprendizagem de qualquer estudante, pois a integração eficiente só se estabelecerá quando a emoção e a cognição estirem em perfeita sintonia. Não é preciso buscar estratégias sofisticadas, mas é necessário que o aluno participe ativamente de sua aprendizagem.

A contribuição dos fundamentos teóricos nos permite repensar os papéis vividos por educadores e alunos nos processos de ensino, para instalação de práticas que possibilitem ao máximo o desenvolvimento humano a todos os discentes.

. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica para responder aos objetivos propostos. Segundo Gil (2016), a pesquisa é definida como sendo o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, onde o objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas, mediante ao emprego de procedimentos científicos

2- IMPLICAÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA APRENDIZAGEM

Os avanços e descobertas na área da neurociência ligada ao processo de aprendizagem é uma revolução para o meio educacional. A Neurociência da aprendizagem, em termos gerais, é o estudo de como o cérebro aprende. É o entendimento de como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem, bem como de que maneira os estímulos chegam ao cérebro, da forma como as memórias se consolidam, e de como temos acesso a essas informações armazenadas.

Vygotsky (2010) esclarece a compreensão dos processos de interação da atividade humana, as funções mentais superiores, a mediação simbólica e a elaboração conceitual. Estas ideias estão relacionadas a sistemas múltiplos de inteligência, sistemas múltiplos de memória e múltiplas funções executivas. Estas funções cerebrais desenvolvidas no cérebro adulto. Considerando os aspectos da neurociência existem diferenças e características do cérebro do

indivíduo nas diversas etapas da vida que vão solicitar adequações específicas.

Quando falamos em aprendizagem estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem; neurônios que se ligam e fazem novas sinapses. E o que entendemos por aprendizagem? “Aprendizagem, nada mais é do que esse maravilhoso e complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente que ativa as sinapses (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos) as tornando mais intensas”. (FONSECA, 2016)

A cada estímulo novo, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja consolidado, temos circuitos que processam as informações que deverão ser consolidadas.

A neurociência contribui para a educação com compreensão desses processos envolvidos no ensino-aprendizagem viabilizando-o. Nesse sentido, na teoria histórico-cultural de Vygotsky encontramos outro olhar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Segundo Meira (1998, p.64)

Para Vygotsky, o principal fato humano é a transmissão e assimilação da cultura. Assim, a aprendizagem é alçada a uma posição de extrema importância, na medida em que se constitui em condição fundamental para o desenvolvimento das características humanas não naturais, mas formadas historicamente, o que equivale dizer, para o ser e agir no mundo.

A neurociência se constitui atualmente em grande aliada do professor para poder identificar o indivíduo como ser único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira particular, única e especial. Desvendando os mistérios que envolvem o cérebro na hora da aprendizagem, a neurociência disponibiliza ao professor sólidos conhecimentos sobre como se processam a linguagem, a memória, o esquecimento, o humor, o sono, a atenção, o medo, como incorporamos o conhecimento, o desenvolvimento da criança, as nuances do desenvolvimento cerebral desta infância e os processos que estão envolvidos na aprendizagem acadêmica.

Logo, um vasto campo de preciosas informações relacionadas ao aluno e ao processo de absorção da aprendizagem a ele proporcionada. Conhecer esses novos e fascinantes conhecimentos é imprescindível e de fundamental

importância para uma pedagogia moderna, ativa, contemporânea, que se mostre atuante e voltada às exigências do aprendizado em nosso mundo globalizado, veloz, complexo e cada vez mais exigente.

2.1 A Relação entre Neurociência, aprendizagem e motivação

A Neurociência traz para a sala de aula o conhecimento sobre a memória e o "como" o conhecimento é incorporado em representações dispositivas, que formam o pensamento é subsídio imprescindível para a compreensão e ação pedagógica.

Os neurônios possibilitam à espécie humana progressos na comunicação, compreensão e no aprendizado. "Permite refletir e rever o fracasso e as dificuldades de aprendizagem, pois existem inúmeras possibilidades de aprendizagem para o ser humano". (LEITE, 2012).

As Neurociências aparecem para responder ou tentar responder inquietações. Os neurocientistas buscam reconstruir o todo, reunindo saberes e olhares, unindo a visão de homem, de criança, por meio da troca entre as várias disciplinas e áreas de estudo. Para a educação, as Neurociências são grandes aliadas, identificando cada ser humano como único e descobrindo a regularidade, o desenvolvimento, o tempo de cada um.

Para Vygotsky (2010) é necessário construir um conhecimento novo para cada geração que não pode ser simplesmente dado ou transmitido. No século XXI, que exige uma constante adaptação dos conhecimentos em relação ao mundo de rápidas mudanças, a memorização de fatos não é suficiente. Faz-se necessário a compreensão dos conceitos. Construir o conhecimento é, literalmente, um processo ativo de pessoas envolvidas em ensinar e aprender. As pessoas constroem o conhecimento para utilizá-lo em um contexto social.

A neurociência e a pedagogia juntas oferecem uma inovadora parceria, respeitando as especificidades de cada ciência, elas se completam ao conduzir o aprendente a um novo sistema, através do qual biologicamente se constrói a fonte de novas conexões neurais.

Tradicionalmente a visão do cérebro humano é um conhecimento das áreas médicas, mas atualmente a neurociência vem contribuindo para mudar a visão do cérebro humano em outras áreas. Um grande interesse por seu estudo pode ser identificado nos frequentes comunicados das diversas mídias e das diferentes áreas de conhecimento e agregando-lhe um valor social que se evidenciava no dia a dia.

Ter conhecimento do funcionamento cerebral é entender como o conhecimento humano se organiza na mente, de que forma as emoções influenciam na aprendizagem, enfim postular aquilo que Sócrates já dizia: “Conhece-te a ti mesmo”. E conhecer a nós mesmos, nos proporciona o maior conhecimento do outro, pois conforme Houzel (2009, p.6):

Para que a aprendizagem ocorra, pela importância que tem a emoção na cognição (como sinônimo de razão) é necessário que se crie à volta das situações ou desafios (tarefas, propostas, atividades, etc.) de aprendizagem um clima de segurança, de cuidado e de conforto, algo que distingue a cognição social nos humanos, exatamente porque se operou, ao longo da evolução, uma grande expansão cerebral nas regiões temporais e frontais responsáveis pela percepção social e pela comunicação.

Na contemporaneidade, pesquisas e estudos, fundamentados nas tecnologias de imagens não invasivas – como é o caso da Ressonância Magnética de Imagens (RMI) dos Espectrômetros e do Eletroencefalograma (EEG) permitiram aprofundar conhecimentos sobre o sistema nervoso, proporcionando o surgimento da Neurociência, que é entendida como “um conjunto de ciências cujo objeto de investigação é o sistema nervoso, com particular interesse em entender como a atividade do cérebro se relaciona com a conduta e a aprendizagem” (MORALES apud DUBOC, 2011, p.27).

As neurociências demonstram cada vez mais que as práticas educacionais que ocorrem nas instituições como a escola ou em sala de aula não são neutras, não se concebem sem estarem encaixadas e incorporadas socialmente e emocionalmente,

Damásio (2004), afirma que as neurociências nos ensinam que as emoções desempenham um papel formativo na cognição e na aprendizagem, é

consensual que o funcionamento do cérebro na aprendizagem coloque a emoção incrustada na cognição.

Emoção é sinônimo de esquemas de ação, estado de preparação do organismo para certas respostas corpóreas a tarefas, situações ou eventos e concomitantes comportamentos, particularmente as que têm valor de sobrevivência como, por exemplo: ameaça; perigo, ansiedade, insegurança, desconforto, etc. Como definição pedagógica pode-se acrescentar que a emoção é um impulso neurobiológico que impele o organismo para a ação.

Para DAMÁDIO apud CAGNIN (2008), uma emoção propriamente dita seria um conjunto de respostas químicas e neurais que formam um padrão distinto e têm um papel regulador em relação à vida, sendo estas respostas produzidas quando o cérebro normal detecta um estímulo emocional competente (EEC), ou seja, o objeto ou evento cuja presença real (ou recordada) desencadeia a emoção.

Para todos os efeitos, a emoção é uma informação que se acumula no cérebro do indivíduo a partir da sua experiência, e usa essa informação para agir com vantagem adaptativa e estratégica em situações futuras.

Neste sentido, a emoção guia e acompanha a aprendizagem como processo neurológico básico para estabilizar e executar os processos cognitivos, conativos e executivos que entram em jogo na aprendizagem e no comportamento de longo termo.

A aprendizagem com sucesso implica três componentes em interação sistêmica: a regulação emocional, o conhecimento consciente e as estratégias cognitivas. Se os três componentes não estiverem alinhados e integrados aprender como corolário da experiência vai ser complicado, exatamente porque o indivíduo, ou o aluno, perde a capacidade de utilização do que conscientemente aprendeu, é algo que se observa, com veemência, em casos patológicos que apresentam lesões no córtex pré-frontal, ventro medial sugerindo que o cérebro humano dispõe de várias áreas conectadas o conhecimento, isto é, as cognições com as emoções. (Fonseca, 2009, p.89)

O conhecimento factual em si é inútil, é preciso que se estabeleça uma interação entre a emoção e a cognição, sem a intuição emocional, a relevância intrapessoal e o regozijo prazeroso inerente, a significação do conhecimento

tem tendência a esvanecer-se na memória de longo prazo e a não se registrar no âmago do Eu ("self") do sujeito.

Muitos alunos em plena sala de aula não aprendem, exatamente pelas mesmas razões, eles não sentem a conexão íntima entre a emoção e a cognição, por isso, por mais que estudem ou memorizem, os conteúdos escolares ou acadêmicos deixam de ser emocionalmente significativos para eles.

(HOUZEL, 2007) considera que para regurgitar conhecimento não basta, lamentavelmente é apenas isto que se reforça em muitas escolas pelo mundo fora, é preciso que a cognição ou o conhecimento a ser processado e analisado desencadeie reações emocionais positivas e influencie decisões e condutas de estudo, que por empatia neurofuncional produzam funções executivas como a: iniciativa, perseverança, esforço, focagem sustentada, determinação, persistência intencional; inibição, flexibilidade, organização, planificação, priorização, metacognição, antecipação, controle, regulação, realização, gestão temporal, monitorização, verificação, etc.

Dessa forma, a aprendizagem é compreendida como um processo ativo para o qual é fundamental a inter-relação de indivíduos diferenciados seja por suas origens socioculturais, ou por suas atuações profissionais, na relação de troca, principalmente em situações formais de ensino considerado como "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções superiores psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas". (VYGOTSKY apud DUBOC, 2011. p. 29).

O pensamento emocional encontra-se assim no âmago dos processos relacionados com a sensibilidade somática do corpo com processos superiores do pensamento racional inseparáveis em termos neurofuncionais, quer na ótica da sociogenética (aprendizagem da espécie) quer numa visão ontogenética e disontogenética (aprendizagem da criança).

A aprendizagem, a atenção, a percepção, o processamento de informação, a memória, a planificação, a tomada de decisão e a própria criatividade decorrem da sinergia entre o pensamento emocional e o racional (HOUZEL, 2009)

De um lado, a sensibilidade corporal e a atitude tônico-postural de bem-estar e o sentimento de disponibilidade atencional e de pré-disposição emocional e motivacional, dita também conativa, para a aprendizagem, que pode influenciar sistemicamente o processo do pensamento racional surgido no neocórtex. Do outro, a propensibilidade dos processos transcendentais e abstratos social, ético, filosófico e moral que podem interferir com o processo do pensamento emocional do sistema límbico.

Emoção e cognição estão juntas para produzirem o processo do pensamento e para mobilizarem as funções executivas que lhe dão suporte em termos comportamentais, ou seja, da produção, execução e monitorização de respostas motoras adaptativas.

Efetivamente a emoção contribui para a aprendizagem segundo duas dimensões: a consciente e a inconsciente ou não consciente. Toda a aprendizagem tem consequências previsíveis e imprevisíveis, como jogo que é na essência mais cristalina que pode ter êxito, mas similarmente, perdas.

Podemos experimentar emoções de excitação e de desapontamento, de prazer e desprazer, de paixão ou de rejeição em todas as aprendizagens do desenvolvimento humano. As reações emocionais perante situações de aprendizagem podem mudar rapidamente o comportamento do indivíduo, depende frequentemente das suas consequências e como elas são, ou não, cultural e pedagogicamente reforçadas e valorizadas.

O êxito ou insucesso na aprendizagem não são eventos isolados. Podemos também aprender com o erro, e ajustar os comportamentos futuros de acordo com tais consequências. Como seres humanos para possamos ser imperitos nos processos de aprendizagem é necessário que a mesma não seja encarada apenas subjetivamente ou individualmente, separando o indivíduo do seu contexto social e cultural.

Porque não nascemos ensinados como outras espécies, ao contrário de outras, o paradigma emocional e social da aprendizagem humana envolve a intersubjetividade, entre um ser maturo e um ser imaturo em interação afetiva e

pedagógica prolongada e não esporádica. Este cenário emocional e social da aprendizagem é simultaneamente evolucionista e educacional.

É no cérebro emocional e social, onde cabem as teorias da mente, as teorias da vinculação e da afiliação, a singularidade do funcionamento dos neurônios espelho na imitação, que são as verdadeiras funções pedestal da personalidade do indivíduo sem as quais as aprendizagens intrinsecamente humanas não se verificam como nos casos das crianças selvagens ou crianças lobo, ou mesmo até, nas formas mais severas de autismo.

Da interação social, logo emocional, entre um ser experiente e um ser inexperiente, por exemplo, na relação primordial e vinculativa mãe-filho, que pode estender-se à relação professor-aluno ou à de treinador-atleta, resulta o processo de aprendizagem onde as emoções de uns se mesclam com as cognições de outros, entre os que ensinam e os que aprendem.

A aprendizagem é, pois, o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando as sinapses, tornando-as mais “intensas”. Em decorrência, estas sinapses constituem-se em circuitos que processam as informações, com capacidade molecular de armazenamento destas informações. Esse conhecimento tem provocado discussões e mudanças no campo pedagógico.

Ao saber que o cérebro é uma estrutura moldável pelos estímulos ambientais e que nele ocorre aprendizagem, é essencial que a escola apresente o conhecimento em um formato que o cérebro aprenda melhor, uma vez que a aprendizagem significativa provoca alteração na taxa de conexão sináptica e afeta a função cerebral. Enfim, como afirma Lima (2010):

A neurociência vem compor um ambiente científico e colaborar com a docência, pois auxilia o professor a compreender os elementos inerentes ao processo de aprendizagem, tais como a memória, a cognição, a atenção e o funcionamento do cérebro de uma forma geral, apropriando-se o conhecimento das várias possibilidades e maneiras do aprender ou, em outras palavras, “o estudo do cérebro traz, de fato, várias colaborações importantes para compreender melhor os processos envolvidos, tanto em quem ensina como em quem aprende” (LIMA, 2010, p.6).

Esta transferência de competências e de processos de aprendizagem emana do tal SOES que é exclusivo da espécie humana, pois nenhum primata se aproxima da complexidade e reciprocidade emocional e social.

A atenção visual sustentada, o alerta sensorial, a interação intencional, a imitação empática, o raciocínio social e as ecognosias e ecocinésias compartilhadas entre ambos, que se podem considerar aptidões sociais básicas, trazem para o processo ensino-aprendizagem, quer no contexto da família quer no contexto da escola, a importância das emoções na modelação futura de novos comportamentos gerados pelas aprendizagens. (VALADARES; MOREIRA, 2009, p.05).

Processar informação emocional e social torna-se relevante para criar um clima propício para que a aprendizagem ocorra com sucesso. A emoção influencia positiva ou negativamente os processos de aprendizagem, acelerando ou atrasando o desenvolvimento intelectual.

As emoções estão implicitamente ligadas às cognições em qualquer domínio de aprendizagem que se queira considerar, porque o *cérebro* emocional sensível à recepção e à expressão de emoções e emergido do cérebro instintivo que governa os mecanismos de sobrevivência e bem estar, dá efetivamente suporte ao cérebro cognitivo simbólico, lógico e pensador. (CAGNIN, 2008, p.12).

Através da neurociência os transtornos comportamentais e de aprendizagem passam a ser vistos e compreendidos com clareza pelos educadores, que aliados a esta novidade educacional encontram subsídios para a elaboração de estratégias mais adequadas a cada caso. Um professor qualificado e capacitado, com método de ensino adequado. Esta nova aliada habilita o educador a ampliar suas atividades educacionais, abrindo uma nova rota no campo do aprendizado e da transmissão do saber, cria novas faces do Aprender, consolida o papel do educador, como um mediador e o aluno como participante ativo do pensar e aprender.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa pode-se concluir que a Neurociência está contribuindo para esclarecer o que acontece no cérebro humano desde a

formação até o envelhecimento. Por isso, tem ajudado os educadores a entenderem o que acontece no cérebro quando ele entra em contato com novas informações, como se processa essas novidades e de que forma o aprendizado se torna conhecimento para a vida.

Considerando que na última década do século 20, denominada a Década do Cérebro, começamos a conhecer o funcionamento do cérebro. Antes disso, sem as novas técnicas de imagem, não era possível ver o cérebro em funcionamento. Até os anos 50, por exemplo, nada se sabia sobre a existência de sinapses químicas cerebrais. Com as pesquisas e investigações das últimas décadas é possível conhecer como a aprendizagem pode ocorrer de forma eficaz. A neurociência embasa uma nova teoria da aprendizagem, visto que as descobertas conduzem a novas abordagens, muito diferentes das que são utilizadas na maioria das escolas.

O conhecimento das descobertas da neurociência provavelmente conduziu a uma nova visão de ensino-aprendizagem, avaliação e de currículo. Esta nova base de conhecimentos habilita o educador para criar novas estratégias de ensino que podem melhorar o desempenho dos alunos e ampliar ainda mais as atividades educacionais, abrindo uma nova estrada no campo do aprendizado e da transmissão do saber. Finalmente compreende-se desta forma que o uso de estratégias adequadas em um processo de ensino dinâmico e prazeroso provocará alterações na qualidade das conexões sinápticas, que afetam o funcionamento cerebral, de forma positiva e com resultados satisfatórios.

BIBLIOGRAFIA

CAGNIN, Simone. **Algumas contribuições das neurociências para o estudo da relação entre o afeto e a cognição.** *Estud. pesquis. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, ago. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812008000200023&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 jul. 2024.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**. Prazer e dor nas ciências dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DUBOC, Maria José Oliveira. **Neurociência: significado e implicações para o processo de aprendizagem**. Revista Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 25-32, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade e neuropsicologia: abordagem evolucionista**. Rio de Janeiro: Wak; 2009.

_____. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2016.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso Acesso em 25 jul. 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

HOUZEL, Suzana Herculano. **Fique de Bem com Seu Cérebro**. Rio de Janeiro. Sextante. 2007.

_____. **Neurociências na Educação**. Coleção Neurociências. São Paulo: Atlas, 2009.

LEITE Suely de Fátima Brito de Souza Calabri. **Neurociência um novo olhar educacional**. 2012/09. Disponível em <http://neuropsicopedagogianasaladeaula>. Acesso em 27/07/2024.

LIMA, Elvira Souza. Cérebro Humano e educação hoje. In: Revista **Presença Pedagógica** v.16n 94 jul/ago. 2010.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 5, n. 2, p. 61-70, 1998. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1516-73131998000200006&lng=en&nrm=iso> access on 28 jul. 2024.

OLIVEIRA, G. **A Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças**. São Paulo: Vetor, 2006.

VALADARES, J. e MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação.** Coimbra: Edições Almedina. 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica. 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 28 jul. 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

MUSICOTERAPIA COMO SUPORTE PARA A INTERAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ELOISA ELENA RANGEL RITTER LENTTINI

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a importância da musicoterapia no processo de desenvolvimento da criança com o transtorno do espectro autista (TEA). O artigo foi baseado no livro Musicoterapia e autismo: campos de comunicação e afeto do músico terapeuta Gustavo Schulz Gattino (2019), na musicoterapeuta Meiry Geraldo (apud Monticelli, 2016) e a União Brasileira da Associação de Musicoterapia – UBAM. Foi observado durante o estudo, uma criança de 5 anos que realiza acompanhamento com musicoterapeutas em contraturno escolar assim como preconizado pela resolução 465/2021 e tendo este aluno uma melhora significativa em seu desenvolvimento na linguagem e socialização em sala de aula.

Palavras-chaves: Musicoterapia. Autismo.

ABSTRACT

This article discusses the importance of music therapy in the development process of children with autism spectrum disorder (ASD). The article was based

on the book *Music Therapy and Autism: Fields of Communication and Affection* by music therapist Gustavo Schulz Gattino (2019), the musictherapist Meiry Geraldo (apud Monticelli, 2016) and the Brazilian Union of Music Therapy Association – UBAM. During the study, a 5-year-old child who is monitored by music therapists after school hours, as recommended by resolution 465/2021, was observed and this student had a significant improvement in his language development and socialization in the classroom.

Keywords: Music therapy. Autism.

1. CONCEITO DE MUSICOTERAPIA

Muitas pessoas pensam que musicoterapia e musicalização são a mesma coisa, portanto é necessário entendermos que Musicoterapia se trata de uma área de conhecimento que estuda os efeitos positivos da utilização da música e sons como resultado do acompanhamento do musicoterapeuta às pessoas assistidas, assim conforme a definição da União Brasileira da Associação de Musicoterapia – UBAM (2008).

Portanto vale ressaltar que a musicalização apesar de ter também efeitos positivos, são práticas totalmente diferentes, pois requer que a pessoa (músico) tenha conhecimentos prévios a cerca da música e saber tocar, enquanto a musicoterapia tem o intuito terapêutico de atingir as necessidades de desenvolvimento do sujeito.

O musicoterapeuta Gustavo Gattino (2019) ressalta que para que se possa trabalhar a musicoterapia, é necessário a formação em nível superior, com conhecimentos de técnicas e práticas para a intervenção a ser realizada com as crianças do espectro autista.

Já a musicoterapeuta Meiry Geraldo (apud Monticelli, 2016) define que a musicoterapia vai muito além do que ligar ao som e ficar ouvindo uma musica

que goste e que o faça relaxar. A musicoterapia utiliza vários instrumentos, desde o próprio corpo, a voz, sons, ruídos que podem ser trabalhados com a pessoa autista no que ela precisa.

2. OBJETIVOS DA MUSICOTERAPIA

A musicoterapia tem finalidade terapêutica e se baseia na tabela IMPAT para avaliar as habilidades emocionais das crianças com o transtorno do espectro autista através da interação musical. A tabela IMPAT indica aos musicoterapeutas qual a melhor abordagem a ser realizada com as crianças autistas, pois há crianças que através da musicoterapia elas cantam e entoam sons, mas não reproduzem uma comunicação social.

Os objetivos da tabela IMPAT é melhorar a comunicação de crianças com idades entre 0-14 anos, além da melhora de outras habilidades como socialização, brincadeiras, prontidão escolar, autocuidado, comportamentos desafiadores e a motricidade.

Por meio da musicoterapia, a criança autista desenvolve várias áreas tanto cognitivas, motoras e intelectuais. Na fase de idade escolar é de suprema importância o acompanhamento com um musicoterapeuta, pois é este que vai auxiliar a criança ainda mais no desenvolvimento de suas potencialidades e terá meios de suporte para que atinja a criança, se não pelo contato físico e visual, com a musicoterapia há o contato oral.

3. DESENVOLVIMENTO PARA A INTERAÇÃO SOCIAL

De acordo com a resolução 465/2021 da Agência Nacional de Saúde (ANS), o Supremo Tribunal de Justiça (STJ) em abril deste ano, reconheceu que a musicoterapia é importante para o desenvolvimento da pessoa com o

transtorno do espectro autista, sendo assim, estabeleceu que os planos de saúde devem oferecer como parte do procedimento médico assistencialista.

Por meio da musicoterapia é possível desenvolver todas as áreas da criança, desde o seu nascimento, a musicoterapia está em concordâncias com as outras áreas médicas que se faz necessário ao tratamento e acompanhamento da criança TEA, como por exemplo, o terapeuta ocupacional (TO), assim distribuindo estímulos e respostas ao seu cérebro tanto na parte motora e como na cognitiva.

Para que se possa achar uma proposta assertiva de acordo com o grau de suporte necessário para a criança autista, é importante antes de tudo analisar o seu histórico médico, seu desenvolvimento cognitivo, motor, fisiológico e psicológico.

Meiry Geraldo (apud Monticelli, 2016) ressalta que a musicoterapia trás a emoção, o ritmo, a melodia e isso auxilia no desenvolvimento completo da criança e na sua interação social, no processo da educação inclusiva, a musicoterapia tem sido uma grande aliada, mesmo que seja realizada somente em ambientes próprios que não a escola. Com o auxílio da musicoterapia, a primeira coisa que é desenvolvida na criança é a sua socialização com os demais e depois a sua comunicação, mesmo que esta demore um pouco mais para que seja percebida, depende muito de qual nível de suporte o autista está.

É importante que se trabalhe com o nome do autista, e a musicoterapia proporciona a isso, de forma que faz com que a criança reconheça o som de seu nome quando chamada, assim você já começa a ter um estabelecimento de vínculos, uma atenção da criança para com você. Adriana Geraldo (apud Monticelli, 2016) explica que a musicoterapia auxilia na regulação emocional, para isso, é preciso que se conheça o repertório do autista para que o mesmo possa ser ampliado, a regulação emocional é automaticamente interligada na musicoterapia, portanto é necessário que se conheça o repertório do autista, seu diagnóstico, pois a musicoterapia também pode ocasionar momento de

epilepsia devido aos seus estímulos. Por meio da musicoterapia é possível trabalhar também com diversos instrumentos e materiais, como madeira, tecidos, pedras, texturas diversas que possibilita o autista desenvolver as suas potencialidades integralmente.

Quanto aos autistas não verbais, a musicoterapia ajuda na sua interação social, ou seja, por meio da musicoterapia há uma atenção compartilhada, uma concentração e isso faz com que ele interaja com você de outra maneira. Nas crianças não verbais, a musicoterapia ajuda principalmente com no processo de interação social, atenção, imitação, concentração, memória e organização.

4. CONCLUSÃO

Podemos observar mediante a pesquisa realizada que a musicoterapia é um instrumento muito importante para o desenvolvimento social da criança com o transtorno do espectro autista, vimos que por meio da musicoterapia é possível estabelecer vínculos, desenvolver a atenção e concentração do autista.

Mesmo com a resolução 465/2021 para que a musicoterapia seja ofertada como parte de tratamento no plano de saúde, a realidade é bem diferentes, muitos locais se negam como se considerasse um “privilégio” esse atendimento ao autista, sendo que é um direito.

Concluo que a musicoterapia se faz necessário em todos os momentos da vida do autista e que através de politicas publicas para a educação inclusiva, deve-se ser elaborado um plano de lei que faça a sua obrigatoriedade dentro das escolas, mesmo que só possa ser realizada por um profissional especializado com nível superior em musicoterapia.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes; SANTOS, Marco Antonio Carvalho. **A musicoterapia no Brasil**. Brazilian Journal of Music Therapy, p. 4-35, 2021.

Disponível em:
<https://www.musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/378>. Acesso em 07 de novembro de 2023

GATTINO, Gustavo Schulz et al. Musicoterapia e autismo: campos de comunicação e afeto. 2019.

MONTANO, Liana Ribeiro. **A contribuição da música na educação especial**. Repositório Institucional UERGS 2023. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2943>. Acesso em: 13 de novembro de 2023.

MONTICELI, Alexandra et al. **Musicoterapia, Autismo e Son-Rise: um estudo exploratório através de entrevista**. Revista InCantare| Curitiba| v. 7, n. 2, p. 1-133, 2016. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180506091220id_/http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/viewFile/1753/pdf_72. Acesso em; 09 de novembro de 2023.

PISMEL, Mariana Christina Garcial et al. **Aplicação da tabela IMPAT para avaliação da musicabilidade e da habilidade emocional de crianças com o espectro do autismo considerando a interação musical**. União Brasileira das Associações de Musicoterapia, 2017. Disponível em: <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/193/172>. Acesso em 16 de novembro de 2023.

RIOS, Victor Gomes. **Educação musical e suas potencialidades no desenvolvimento da comunicação e linguagem de crianças com TEA**. Trabalho de Conclusão de Curso. Repositório Digital da UFPE. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53678>. Acesso em 07 de novembro de 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

SINGULARIDADE MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCUTA ATIVA DA CRIANÇA EM DIFERENTES CONTEXTOS

ELOISA ELENA RANGEL RITTER LENTTINI

RESUMO

O presente artigo discorre sobre os conceitos da singularidade multicultural no contexto escolar e o papel do educador ao escutar e atender a esta diversidade. Este artigo foi embasado no estudo bibliográfico da educadora e antropóloga Adriana Friedmann (2020) que nos traz à reflexão sobre escutar e compreender o que as crianças nos falam além da linguagem verbal, por meio de gestos, comportamentos, brincadeiras, o faz de conta e etc. Foi utilizado como parte da pesquisa as teorias dos sócios interacionistas Levi Vygotsky (apud Pereira, 2021) e Henri Wallon (apud Silva, 2021) que defendem que o homem é um ser histórico-cultural influenciado pelo meio que vive e também influência a este meio. Para este estudo foi observado o brincar livre das crianças em diferentes ambientes e momentos, como parque, sala de aula, brincadeiras individuais e em grupos, utilizando peças pequenas como o monta-monta, o faz de conta utilizando massinhas e utensílios diversos. A brincadeira além de ser uma prática pedagógica, auxilia no desenvolvimento infantil, a socialização com diferentes grupos e estimula sua expressividade e sentimentos. O objetivo desse artigo é contribuir significativamente para que o educador tenha condições e métodos de colocar-se no lugar do outro, doar-se para uma escuta ativa e estabelecimento de vínculos com a criança a fim de desenvolvê-la em suas potencialidades.

Palavra-chave: Singularidade. Multicultural. Escutar. Compreender. Crianças. Brincadeiras. Escuta ativa. Potencialidades.

ABSTRACT

This article discusses the concepts of multicultural uniqueness in the school context and the role of the educator in listening to and attending to this diversity. This article was based on the bibliographic study of educator and anthropologist Adriana Friedmann (2020), which brings us to reflect on listening and understanding what children tell us beyond verbal language, through gestures, behaviors, games, make-believe, etc. It was used as part of the research the theories of the interactionist partners Levi Vygotsky and Henri Wallon (apud Silva, 2021), who defend that man is a historical-cultural being influenced by the environment he lives in and also influences this environment. For this study, it was observed the free play of children in different environments and moments, such as the park, classroom, individual and group games, using small pieces such as assembles, make-believe using playdough and various utensils. Play, in addition to being a pedagogical practice, helps in child development, socialization with different groups and stimulates their expressiveness and feelings. The objective of this article is to contribute significantly so that the educator has the conditions and methods to put himself in the place of the other, to give himself to an active listening and establishment of bonds with the child in order to develop him in his potentialities

Keyword: Uniqueness. Multicultural. Listen. Understand. Children. Jokes. Active listening. Potential.

1. SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO

Segundo as teorias do sociointeracionista Lev Vygotsky (apud Pereira, 2021) e Henri Wallon (apud Silva, 2021), o homem é um ser histórico-cultural do qual é influenciado por meio da sua interação com a sociedade, que desde o primeiro dia de seu nascimento já interage com o meio do qual ele está inserindo, recebendo assim estímulos que são incorporados em sua cultura, sua forma de pensar e agir.

Vygotsky (apud Pereira, 2021) conceitua que a aprendizagem pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se divide em três momentos, sendo a Zona de Desenvolvimento Real onde a criança consegue realizar as coisas

sozinhas. A Zona de Desenvolvimento Potencial que são as coisas que a criança consegue fazer com a ajuda de outras pessoas e tem potencial para aprender. Sendo então a Zona de Desenvolvimento Proximal a distância que há entre o saber real e o saber potencial, ou seja, é preciso uma mediação, uma intervenção, neste caso entra o papel da escuta ativa e o olhar observador do professor afim de identificar as dificuldades da criança para auxiliá-la.

Enquanto na teoria da afetividade de Henri Wallon (apud Silva, 2021), define que a criança é uma pessoa completa considerando seus fatores afetivos, cognitivos e motores. Wallon (apud Silva, 2021) diz que a criança pode ser afetada por algo sendo positivo ou negativo e ela reage a esse estímulo até mesmo de forma inconsciente. Wallon (apud Silva, 2021) defende que a escola deve formar o aluno em sua totalidade, sendo assim na formação afetiva, social, motora e intelectual. Para Wallon (apud Silva, 2021), o papel do professor é de estabelecer e fortalecer vínculos com a criança e com o grupo, ter a sensibilidade para realizar a inclusão em sala de aula e mesmo que o professor deixe que a criança brinque livre, há uma intencionalidade por trás dessa brincadeira e o professor como mediador sabe onde quer e precisa chegar para atingir o desenvolvimento da criança, possibilitando diferentes vivências no ambiente escolar.

2. ESCUTAR E COMPREENDER A SINGULARIDADE NO COLETIVO

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) por meio da Lei nº 9394/96, define que a educação infantil é o início e o fundamento do processo educacional e a escola tem como função de complementar a educação que é ofertado pela família, a escola neste caso foca na socialização, comunicação e autonomia da criança para seu desenvolvimento integral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos trás a importância de acolher e respeitar as vivências e os conhecimentos prévios das crianças, reconhecendo e respeitando também a sua pluralidade cultural, sendo o

objetivo da escola de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, além de proporcionar novas aprendizagens.

A criança nasce e cresce em uma sociedade onde faz parte dela, tem seus saberes enraizados em sua cultura, linguagem, expressão, brincadeiras. A antropóloga e educadora Adriana Friedman (2020) conceitua que num único núcleo familiar, há um universo imenso do qual mesmo assim cada criança nasce com algo muito singular que já está intrínseco nela.

A escola deve ter o papel de promover a aprendizagem da criança, desenvolver suas potencialidades, respeitando e valorizando as suas múltiplas linguagens, proporcionando meios para que as expressões dessa linguagem estejam presentes.

Friedmann (2020) enfatiza que a linguagem da criança não é só verbal, ela se comunica e se expressa por gestos, movimentos, brincadeiras, músicas, produções artísticas, desenhos, garatujas, manifestações de doenças, comportamento muitas vezes desafiadores ou qualquer coisa que ela possa inventar.

Afinal, como compreender o que essa linguagem quer comunicar? Como escutar além das palavras? É preciso muita observação! É preciso que o professor compreenda a linguagem da criança, para isso este professor precisa mudar e reformular as suas atitudes, seu ponto de vista ético e suas metodologias. É preciso se colocar no lugar de aprendiz, doar-se, é importante saber que a criança tem repertórios diferentes, contextos diferentes, entender que uma criança que mora em um prédio, vai regularmente ao playground ou utiliza muitas tecnologias é muito diferente da criança que mora na casa, brinca na rua ou no quintal e tem acesso restritos às tecnologias. São vivências diferentes, saberes diferentes, por isso é importante conhecer cada criança em sua singularidade e realidade.

A educação infantil é o primeiro momento de escutar a essas crianças, entender o que estão vivendo e sentindo, mediando seu contato com diferentes

culturas e expressões. As crianças são protagonistas de suas histórias com características, potencialidades e singularidades únicas das quais precisam ser trabalhadas no coletivo.

Como desenvolver essa singularidade no coletivo? Adriana Friedmann (2020) nos diz que precisamos pensar com as crianças e não mais para as crianças, não entregar a atividade já pronta, como por exemplo, o desenho para pintar, mas sim deixar com que a criança realize a sua própria produção. Não limitar o pensamento da criança e determinar o que ela deve fazer ou como fazer, mas sim deixá-la livre para que ela possa escolher se deseja desenhar, pintar, brincar, oferecer tempo e espaços para que a criança faça escolhas. Contudo a antropóloga enfatiza que querer compreender as crianças, suas necessidades e dando oportunidades de escolhas, não significa deixar que a criança faça todas as suas vontades, é papel do educador ser mediador e dar suporte e direcionamento.

3. PARA QUE ESCUTAR?

A escuta ativa não é um ato passivo, escutar a criança é observar, estar atento às suas múltiplas linguagens. Escutar não é perguntar, pois, a criança vai responder exatamente o que queremos ouvir. Escutar é colocar-se à disposição, observar que a criança mesmo na brincadeira do faz de conta, ela vai reproduzir e narrar uma mensagem mesmo sem ter consciência ou intuito do que dizer, por isso a criança repete e brinca muitas vezes da mesma coisa, está em seu subconsciente.

O professor precisa escutar para criar vínculos afetivos com a criança, assim chegar mais perto daquilo que é adequado para seu desenvolvimento e a escola é fundamental na integração da comunicação professor e criança. O olhar do professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças que vai muito além da transmissão de conhecimentos.

A criança é um conjunto de possibilidades expressivas, conhecimentos,

de codificação, o mundo que a educação infantil apresenta necessita ser valorizado, compreendido e sentido.

4. CONCLUSÃO

Concluo que a escuta ativa é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e que a educação infantil é o primeiro espaço para uma socialização respeitando as diferenças, singularidades e saberes de cada criança.

Como docentes, precisamos dar espaços para as crianças pensarem e fazerem tomadas de decisões, reformulando suas hipóteses a partir de seus saberes prévios e resolvendo problemas com novos saberes adquiridos.

A educação infantil é a porta de entrada para a socialização, conviver com pares e cabe ao professor elenca métodos e práticas que valorizem as múltiplas linguagens das crianças, observando e mediando para um direcionamento assertivo que desenvolva as duas potencialidades.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Aline Soares et al. **O jogo como auxílio no processo ensino-aprendizagem: as contribuições de Piaget e Vygotsky.** *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 5, p. 27127-27144, 2020.

DOS SANTOS, Ádria Camila Vieira Justino; GURGEL, Vanessa de França Almeida. **A hora e a vez das crianças: um olhar sobre a educação infantil.** 2022. Disponível em: <https://geplat.com/papers/index.php/home/article/view/77>. Acesso em: 04 de novembro de 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escuta antropológica e poéticas das infâncias.** 1 ed. São Paulo, Panda Books, 2020.

GOBBI, Marcia Aparecida et al. **Infância e suas linguagens (Livro Eletrônico).** São Paulo, Cortez, 2015.

JUNIOR, Álvaro Martins Fernandes; ENDO, Franciele Prado Toalhari; DE ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle. **A importância da afetividade entre professor e aluno na educação infantil: como a afetividade pode**

influenciar no processo da aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, sob a teoria de Henri Wallon VEREDAS-Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 6, n. 11, p. 136-154, 2023.

MIGUEL, José Carlos; DA SILVA, Matheus Estevão Ferreira; MIGUEL, Priscila Caroline. **A Educação Infantil na BNCC: desafios à consolidação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento**. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 8, 2023. Disponível em :<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/16076>. Acesso em 17 de novembro de 2023.

PEREIRA, Karen Silva. **Funções psicológicas superiores na concepção de Vygotsky: base do desenvolvimento e aprendizagem infantil**. 2021.

SILVA, B. G. et al. **Afetividade e processo de ensino e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon a prática pedagógica**. Revista Interfaces, v. 13, n. 8, p. 24-41, 2021.

TARGA, Julia Feu et al. **A importância da ludicidade no contexto educacional da educação infantil**. Cadernos Camilliani e-ISSN: 2594-9640, v. 19, 2023. Disponível em:<https://www.saocamiloes.br/revista/index.php/cadernoscamilliani/article/view/565> Acesso em: 17 de novembro de 2023.



FAUESP

Paulista de Unificação da Universidade de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA