

Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO em partes: Estudos e Investigações

2023 **6**



Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO em partes: Estudos e Investigações

2023 **6**



2023 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p Silveira, Jader Luís da
Educação em partes: Estudos e Investigações - Volume 6 / Jader
Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora
Uniesmero, 2023. 63 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-028-5
DOI: 10.5281/zenodo.8415720

1. Educação. 2. Perspectivas. 3. Docência. 4. História. 5. Ensino e
Aprendizagem. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2023/10/educacao-em-partes-estudos-e.html>



AUTORES

**ANDRÉIA MARTA FREIRE
DANIELA DE SOUZA
ELAYNE BARBOSA DA SILVA
ELIANE ELIAS DO NASCIMENTO FREITAS
FLAVINÊS REBOLO
IVO RIBEIRO DE SÁ
JÉSSICA CAMILA DA SILVA ALMEIDA
JOSEMEIRE MACHADO DIAS
JOSIMARI DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO
KAROLINA DA SILVA RIQUELME
LUIZ ROBERTO DA SILVA
RENATO MARCELO REIS
RONALDO FERREIRA DE OLIVEIRA
VALDETE DE SOUZA SILVA**

APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.


A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 POTENCIALIDADES DO SENSÍVEL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO <i>Karolina da Silva Riquelme; Flavinês Rebolo</i>	8
Capítulo 2 EDUCAÇÃO BILINGUE DOS SURDOS: DE QUE BILINGUISTO ESTAMOS FALANDO? <i>Josimari dos Santos da Conceição; Elayne Barbosa da Silva</i>	20
Capítulo 3 UM OLHAR POR FLORESCER: DESAFIOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTE-EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE <i>Renato Marcelo Reis; Josemeire Machado Dias</i>	31
Capítulo 4 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Valdete de Souza Silva; Andréia Marta Freire; Daniela de Souza; Eliane Elias do Nascimento Freitas; Luiz Roberto da Silva; Ronaldo Ferreira de Oliveira</i>	38
Capítulo 5 A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR <i>Jéssica Camila da Silva Almeida; Ivo Ribeiro de Sá</i>	54
AUTORES	60



Capítulo 1
POTENCIALIDADES DO SENSÍVEL
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Karolina da Silva Riquelme
Flavinês Rebolo

POTENCIALIDADES DO SENSÍVEL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Karolina da Silva Riquelme¹

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e
Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Bolsista
PROSUC/CAPES.*

Flavinês Rebolo²

*Doutora em Educação; Professora no Programa de Pós-Graduação em
Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a sensibilidade nas pesquisas na área da Educação como potencializadora para a construção do conhecimento, por meio de reflexões realizadas com base em referenciais teóricos discutidos criticamente. Com abordagem qualitativa, discute-se algumas considerações para uma identidade sensível e ativa no papel de pesquisadores, professores e sujeitos sociais na Educação atual utilizando como referencial teórico Santos (2008), Antônio (2009), Dorneles (2003; 2016), Bedin (2016) entre outros. A partir das reflexões realizadas, estima-se que um conjunto de escolhas teóricas, metodológicas e práticas precisa ser repensado, ressignificado e recriado, para que os sentidos e significados que impulsionam e envolvem as questões da pesquisa em Educação e seus sujeitos possam ser compreendidos, abordando suas diversidades e complexidades na sociedade, na cultura, no mundo e em suas inteligibilidades, buscando dirimir as dicotomias e desvalorizações associadas às ciências humanas ao longo de um extenso período histórico. Para isso, considera-se o Paradigma da Complexidade como uma abordagem que reconhece a impossibilidade de explicar e compreender os fenômenos da existência humana de forma simplificada e linear, reconhecendo o processo de construção do conhecimento como contínuo e inacabável.

Palavras-chave: sensibilidade; percurso teórico-metodológico; pesquisa científica em educação; paradigmas científicos.

ABSTRACT

This article aims to discuss sensitivity in research in the field of Education as a potential enhancer for knowledge construction, through reflections based on critically discussed theoretical frameworks. Using a qualitative approach, it explores some considerations for a sensitive and active identity in the roles of researchers, teachers, and social

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Bolsista PROSUC/CAPES.

² Doutora em Educação; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

subjects in current Education, drawing on theoretical references such as Santos (2008), Antônio (2009), Dorneles (2003; 2016), Bedin (2016), among others. Based on the reflections made, it is estimated that a set of theoretical, methodological, and practical choices need to be rethought, reinterpreted, and recreated, so that the meanings and significances that drive and involve research issues in Education and its subjects can be understood, addressing their diversities and complexities within society, culture, the world, and their intelligibilities, seeking to overcome the dichotomies and devaluations associated with human sciences over an extensive historical period. For this purpose, the Complexity Paradigm is considered as an approach that acknowledges the impossibility of explaining and understanding the phenomena of human existence in a simplified and linear way, recognizing the process of knowledge construction as continuous and never-ending.

Keywords: sensitivity; theoretical-methodological framework; scientific research in education; scientific paradigms.

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

O Apanhador de desperdícios

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo. [...]
(BARROS, 2003, p. 9)*

Este artigo surge como um movimento de reflexão às “desimportâncias” que existem nos objetos e sujeitos pesquisados na área da Educação, os detalhes pormenores que, por meio de uma observação ativa e sensível, contribuem para as compreensões mais profundas dos sentidos e significados na profissão docente.

Desfrutar de referenciais teórico-metodológicos que valorizam a potencialidade de múltiplas linguagens como métodos facilitadores para as análises dos sentidos na pesquisa em educação e configurações de estilos nas escritas destas, como prosaia

Manoel de Barros, é um achadouro de tesouros que pode reunir perspectivas artísticas e a criatividade, o anseio em compreender e contribuir para a construção de novos conhecimentos a partir de sensibilizações plurais; a interlocução entre a imaginação e a ciência, ambas indissociáveis como um todo no mundo.

Cada uma destas analogias desvela uma ponta do mundo. A nudez total, que será sempre a de quem se vê no que vê, resultará das configurações de analogias que soubermos imaginar: afinal, o jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é a autobiografia do seu autor. Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a “situação comunicativa” tal como Habermas a concebe. (SANTOS, 2008, p. 73)

Boaventura de Sousa Santos (2008) inspira à pluralidade de métodos na pesquisa científica em educação, utilizando de analogias como uma característica do que ele chamou de paradigma emergente, referindo-se aos conhecimentos que estão sendo construídos hoje na pesquisa científica, oposto à razão operacionalizada e de generalização uniforme. Segundo o autor:

É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. (SANTOS, 2008, p. 77)

A pluralidade de métodos, práticas e referenciais teóricos possibilita aos pesquisadores consciência do objeto pesquisado, bem como uma proximidade com os sujeitos participantes, suas histórias de vida como elas são, e os sentidos e significados empregados à temática investigada. Essa tendência do sensível na produção científica, para que de fato contribua com as escolhas feitas pelo pesquisador, evidencia a valorização das manifestações de emoção e sentimento a fim de compreender a subjetividade humana.

Neste artigo, desenvolvendo reflexões por meio da abordagem qualitativa, busca-se dialogar com os referenciais teóricos dessa perspectiva científica que, segundo Gatti e André (2011, p. 3), possibilitam afirmar que

[...] destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão é que pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc.

São escolhas teóricas e metodológicas que buscam maneiras de pesquisar utilizando-se do rigor científico e do potencial humano para a criação. São possibilidades de compreender, relacionar e produzir conhecimento em uma perspectiva de razão sensível, acolhendo as múltiplas manifestações no atual contexto que se apresenta a vida e as pessoas como elas são.

[...]
*Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(BARROS, 2003, p. 9)*

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PARADIGMAS TRADICIONAIS

O pensamento científico e o desenvolvimento das ciências são marcados por constantes transformações paradigmáticas que ocorrem com as mudanças históricas da humanidade, um processo lento e de construção de novas ideias e conceitos que gera, por vezes, conflitos e desconfortos aos pesquisadores que pensam e agem a partir de paradigmas conservadores em que estão culturalmente inscritos (BEHRENS; OLIARI, 2007). Pretende-se aqui recapitular brevemente o processo de transformação dos paradigmas científicos a fim de localizar, historicamente, as discussões sobre pluralidade metodológica nas pesquisas educacionais.

O conhecimento, que na Idade Moderna deveria passar por procedimentos que os medissem e quantificassem em partes mensuráveis para serem analisados, encontrava-se exposto à lógica positivista idealizada por Augusto Comte, a partir do cientificismo de Claude-Henri de Rouvroy. Segundo Santos (2008, p. 27), naquela época conhecer significava quantificar. O rigor científico era aferido pelo rigor das medições. “As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se pode traduzir”. Essa concepção apresenta-se conservadora e reducionista do conhecimento, fundamentado em verdades absolutas que não envolvem dimensões

subjetivas dos sujeitos e objetos pesquisados. Dessa forma, Santos (2008, p. 21) considera que:

[...] pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filosóficos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).

Visando abstrair-se da subjetividade, esse modelo global de racionalidade científica estabelece a primazia da razão em detrimento à emoção, a fim de eliminar a imprecisão nas pesquisas científicas. Os reflexos na educação a consolidam como linear, mecanizada e mera reprodutora de conhecimentos prontos, reduzindo e silenciando os sujeitos e suas múltiplas potencialidades. Essa visão de ciência e educação encontra-se em processo desenfreado de desumanização dos sujeitos.

O paradigma tradicional começa a ser questionado a partir da compreensão de insuficiência dos métodos fragmentados, impessoais e neutros para lidar com as constantes mudanças, transformações e questionamentos sociais. Dessa forma, o novo “paradigma da complexidade propõe uma visão de homem indiviso, que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 63).

Em busca de conceber a sociedade em sua totalidade, várias ciências contribuíram para o processo de superação das concepções paradigmáticas tradicionais e passam a construir conhecimentos a partir do pensamento complexo.

Segundo Antônio (2009, p. 14), neste momento faz-se necessário

[...] uma reeducação da sensibilidade e da inteligência e, reciprocamente, para que floresça, precisa ser alimentada por novos modos de sentir e de pensar – inclusive novas formas de raciocínio, que se acrescentam à lógica da causalidade linear, e por novos modos de ensinar e aprender, e de viver e conviver.

Os estudos sobre os paradigmas na educação podem encaminhar o pensamento à um dualismo conflitante entre modernidade e complexidade, ou a uma negação ao que já foi construído e consolidado como contribuição às pesquisas educacionais. Mas, segundo Bedin (2016, p. 76), “não se trata de negar o que a modernidade inventou como forma de abordagem e de compreensão da realidade,

senão de alegar a inteligência reconhecendo que o seu legado não é suficiente para explicar a realidade em sua totalidade”. Incorpora-se então novas abordagens e análises aos fenômenos sociais pesquisados a fim de desenvolver pesquisas que consideram as subjetividades humanas e o mundo como ele é.

Estes novos paradigmas demonstram a impossibilidade de explicar e compreender os fenômenos da existência de forma simplificada e linear, reconhecendo o processo de desenvolvimento humano e do conhecimento como contínuo e inacabável.

Os estudos sobre a pesquisa em Educação evidenciam a importância da compreensão de determinadas posturas, noções e práticas do lugar que ocupa o pesquisador e a percepção do lugar de fala dos sujeitos que participam das pesquisas. Para compreender os sentidos das particularidades do que se está pesquisando, o que está nas entrelinhas da pesquisa em Educação, faz-se necessário deixar que as sensações da vivência no espaço sejam reconhecidas, que ouvir o outro como ele é seja ativo e sensível.

Pensar a pesquisa em educação envolve pensar um aparato de escolhas metodológicas, práticas e teóricas, abordando as diversidades e complexidades da pesquisa educacional, na sociedade, na cultura, no mundo e suas inteligibilidades. Respeitando os fenômenos da existência na vida pelo que são enquanto estar-sendo (DORNELES; ARENHALDT, 2016) humanos, educadores, professores e pesquisadores.

Oposto à referência epistemológica do racionalismo moderno, o pesquisador da complexidade encontra a possibilidade de “entrar no próprio coração de nosso [seu] objeto de estudo, vibrar com suas emoções, participar de seus afetos, compreender o complexo arabesco dos sentimentos e das interações de que ele está impregnado” (MAFFESOLI, 1998, p. 47). Observar e compreender o que se está pesquisando como realmente é, e não como gostaria que fosse. Segundo Bedin (2016), essa perspectiva remete o pesquisador à um grande desafio:

[...] quanto mais próximo do objeto, mais vê o que de longe e de fora não se vê, embora corra o risco de ter o olhar ofuscado pela luz que emana o objeto. Quanto mais se distancia da luz ofuscante, mais consegue ver e dar amplitude à visão, embora corra o risco de não perceber nem compreender as banalidades que constroem o cotidiano. (BEDIN, 2016, p. 75)

Aos pesquisadores que buscam novas aprendizagens e outras sensibilidades e atitudes para a construção do conhecimento por meio do acolhimento e respeito, Dorneles (2003) elucida fundamentais disposições ético-estético-afetivas para a pesquisa em educação

[...] que provoquem e convoquem: a articulação interdisciplinar de *diferentes saberes* – a prosa (conhecimentos científicos, filosóficos, tradições religiosas) e a poesia (ficção e literatura) – e linguagens (prosa e poesia, artística, gestual, disposições corporais, telúricas, toque, carícia, etc.); e a vivência metodológica transdisciplinar que promova e mobilize a multiplicidade das vias de conhecimento – a razão, a emoção, a intuição e a sensibilidade. (DORNELES, 2003, p. 12)

As disposições apresentadas reconhecem e respeitam a vida social e sua potência como ela é, concebendo o pesquisador como observador empático e reflexivo aos aspectos polissêmicos da sociedade, ouvinte ativo e sensível das manifestações gestadas do mundo que compõem o que se pesquisa; permitindo compreender a complexidade que é existir por meio do pensamento sobre si, sobre o outro, sobre como se movem no mundo; assumindo uma postura ativa e consciente enquanto pesquisador; buscando não apenas reproduzir ideias e teorias, mas entender o porquê pensaram o que pensaram os estudiosos diante a educação e a sociedade como um todo.

A compreensão sensível e profunda dos fenômenos sociais exige a análise de dimensões vitais da existência humana, por vezes, à parte da pesquisa científica em um dualismo paradigmático. Maffesoli (1998, p. 53) discute que

O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada; não são mais unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso, permaneceriam totalmente incompreensíveis.

Refletir epistemologicamente essa perspectiva leva o pesquisador a compreender a sociedade em sua globalidade por meio das suas dimensões sensíveis, emocionais e afetivas, da diversidade de saberes, das manifestações culturais e artística e de tantas outras formas de viver e expressar existências no mundo. Isto é, olhar generosamente para si e para o outro.

O exercício de observar essas individualidades e as “desimportâncias” dos sujeitos possibilita a compreensão da totalidade e a complexidade social, como o fio de lã em um tecido bordado, quando vários juntos se entrelaçam, compõem o contexto pesquisado, bem como o bordado em um todo dá significado à lã individual. Compreende-se então o vínculo e o sentido que une cada um dos sujeitos, congregando-lhes como uma unidade social. Não reduzindo ou sintetizando as múltiplas identidades, mas acolhendo e percebendo em profundidade as manifestações humanas que se pesquisa.

REFLEXÕES SOBRE PLURALIDADE METODOLÓGICA

O caminho metodológico definido pelo pesquisador deve guiar o desenvolvimento da produção científica a partir da abordagem que este deseja empregar ao seu objeto ou sujeito de estudo. Assim como o apanhador de desperdícios utiliza da invenção para observar as coisas desimportantes em seu quintal (BARROS, 2003), o pesquisador na educação, para apanhar a essência / compreender as subjetividades do que está investigando, necessita de um caminho minucioso de observações sensíveis que propicie o que se deseja saber para a construção do conhecimento. Sobre a escolha do caminho metodológico, Lessa Manoel, Silva e Oliveira (2017, p. 179) apontam que

é evidente que há diferenças fundamentais no objeto de estudo e dos temas abordados pelas ciências naturais e pelas ciências humanas e a necessidade de desenvolvimento de “métodos apropriados” para a compreensão de fenômenos produzidos por cada uma delas.

Partindo da consciência de estar-sendo pesquisador, professor e sujeito social nas pesquisas em educação, as escolhas práticas e teóricas que guiam o caminho metodológico podem possibilitar uma maior aproximação e envolvimento com o percurso investigativo, seus sujeitos e sobre como se movem no mundo, ampliando o alcance interpretativo nas análises de seus sentidos pessoais para a construção do conhecimento.

Utilizar da diversidade de abordagens e instrumentos metodológicos, por meio de uma observação sensível e ativa, pode contribuir com uma leitura a partir de múltiplos pontos de vistas, aspectos e conjunturas quando, por exemplo, trata-se de

investigar o trabalho, as formações, as identidades e histórias de vida de professores e os diversos sentidos e significados que constroem a respeito da profissão.

A pluralidade metodológica que não segue um estilo unidimensional [denominada como “transgressão metodológica” por Santos (2008) em relação aos modelos tradicionais de pesquisa] possibilita um caminho para se compreender os sentidos e significados a partir das falas e experiências de cada sujeito da pesquisa, uma vez que essa abordagem aproxima o pesquisador das especificidades desses sujeitos, compreendendo os fenômenos da realidade que os cercam.

Dessa forma, as abordagens do pesquisador se constituem de ações intencionais e conscientes e pode utilizar de recursos de sensibilização, como instrumentos que envolvem múltiplas linguagens artísticas, literárias, gestuais, corporais e outras. Estes recursos, segundo Dorneles e Arenhaldt (2016, p. 39)

[...] mostram a potência da imagem, a força da aparência na interpretação do fenômeno social, isto é, de noções, termos e palavras que desenham cenários, formam quadros e imagens do movimento e que imprimem uma capacidade de operar e de fazer “pensar por imagens.

O pensar por outro viés em movimento (por exemplo: em pesquisas que utilizam das entrevistas e questionários), e não pelo tradicional que generaliza as respostas, possui um potencial para que os discursos sejam ditos por múltiplos lugares de fala e o entendimento se dê por diferentes perspectivas, aspectos e conjunturas. Dessa forma, o percurso trilhado pelo pesquisador tece um processo de compreensão e reconstrução de sentidos e significados de acordo com as situações vivenciadas.

A ampliação dessa consciência é fundamental para o desenvolvimento de pesquisas científicas que envolvam a educação e as esferas cotidianas da vida social, tornando-se cada vez mais necessário olhar para o outro, olhar para si, e tornar a olhar para o outro. Estar-sendo pesquisador neste momento é fazer-se aparelhado de olhar a diversidade dos saberes, as manifestações culturais e artísticas, e a globalidade de modos de viver e expressar existências no mundo. É a mobilização pela sensibilização nas relações humanas que vem sendo objetivada pelas formações desenvolvidos nas universidades e escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de compreender o entrelaçamento das dimensões objetivas e subjetivas da humanidade, mais especificamente na área da Educação, discutiu-se, neste artigo, sobre uma abordagem sensível e ativa nas pesquisas científicas a partir de uma pluralidade metodológica que pode ser empregada pelo pesquisador segundo o critério de sua imaginação. Entende-se o sujeito como ser que constitui o contexto pesquisado, atribuindo-lhe significados e criando sentidos sobre este. Do mesmo modo a sociedade como um todo se reflete nas especificidades desse sujeito, constituindo-o e sendo constituída por ele.

Compreende-se essa pluralidade teórico-metodológica como potencializadora para a construção do conhecimento sobre os sentidos e significados gerados pelos sujeitos e objetos de pesquisa na área da Educação. Esse caminho de compreensão pode permitir o delineamento de possíveis intervenções, visando contribuir para os processos reflexivos sobre as escolhas teóricas, metodológicas e prática dos pesquisadores e da construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BEDIN, S. A. Por uma Razão Aberta e Sensível na Pesquisa em Educação: aportes e reflexões. In: FEITOSA, D. A.; DORNELES, M. do A.; BERGAMASCHI, M. A. (Org.) **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.
- BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A Evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educacional**. Curitiba: PUC-PR, n. 22, p. 53-66, 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156>.
- DORNELES, M. do A; ARENHALDT, R. Disposições Ético-Estético-Afetivas na Pesquisa em Educação. In: FEITOSA, D. A.; DORNELES, M. do A.; BERGAMASCHI, M. A. (Org.) **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.


DORNELES, M. do A. **Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação**. In: Reunião Anual da ANPED, 26., Poço de Caldas-MG, 2003. Anais. Poço de Caldas, MG: ANPED, 2003.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38

LESSA MANOEL, Bianca Correa; SILVA, Renato da; OLIVEIRA, Rosane Cristina de. Ciência, conhecimento e paradigma: uma reflexão sobre a produção científica na atualidade. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, ano IV, v. 1, n. 1, p. 177-191, 2017.

MAFFESOLI, M. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.



Capítulo 2
EDUCAÇÃO BILINGUE DOS
SURDOS: DE QUE BILINGUISTO
ESTAMOS FALANDO?

Josimari dos Santos da Conceição
Elayne Barbosa da Silva

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS SURDOS: DE QUE BILINGUISMO ESTAMOS FALANDO?

Josimari dos Santos da Conceição

Universidade Federal de Rondônia UNIR

Josimari.santos@unir.br

Elayne Barbosa da Silva

Universidade Federal de Rondônia UNIR

lacerdaleen@hotmail.com

RESUMO

A Língua de Sinais Brasileira – Libras como Direito dos Surdos Brasileiros foi conquistado após anos de lutas sistemáticas e persistentes, que resultou em seu reconhecimento, por meio da Lei nº 10.436/2002 também conhecida como lei de Libras que a definiu como uma língua visual-motora, com aspectos linguísticos próprios das línguas dessa modalidade, sendo a mesma regulamentada pelo decreto 5.626, de 20 de dezembro de 2005, que também regulamenta o artigo 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O decreto, passa a adotar o termo surdo no lugar de deficiente auditivo, passando a caracterizar a surdez como diferença linguística e não como deficiência, pelo fato desse sujeito compreender e interagir com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando assim sua cultura principalmente por meio da Libras, o documento também reconhece, o direito dos surdos a uma educação bilíngue, na qual a língua de sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita a segunda. O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho Bibliográfico, realizada por meio de análise textual, cuja coleta de dados se deu por meio de produções desenvolvidas no período 2002/ 2018 que abordassem a Língua de Sinais – Libras na educação de Surdos. Sendo assim apresenta a importância da Libras na educação dos Surdos, seus Aspectos linguísticos e o Bilinguismo como modelo educacional. Os resultados mostram que a Língua de Sinais Brasileira – Libras como direito linguístico tem grande importância e influência na educação dos Surdos, e que, o Bilinguismo consiste na abordagem mais indicada para seu desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Surdez. Educação Bilíngue. Aspectos Linguísticos.

INTRODUÇÃO

A importância da Libras como primeira língua L1 deve ser entendida como primordial aos surdos, pois a partir do conhecimento linguístico da Libras é possível a compreensão de outros signos linguísticos, como os signos da Língua Portuguesa.

A partir dos avanços conquistados pelos surdos através dos movimentos que vem surgindo ao longo da história dos surdos no mundo e no Brasil, o congresso de Milão, a declaração de Salamanca, entre outros marcos importantes, sabe se que nem todos esses eventos foram para melhoria dos surdos, como exemplo no congresso de Milão, estavam ali pesquisadores, de todas as partes do mundo, defensores dos métodos de educação de surdos mas, não teve a participação dos surdos, ou seja, os ouvintes decidiram a educação das pessoas surdas sem ouvir os surdos para então criarem um método de educação que viesse contemplar de fato a educação de pessoas surdas.

Segundo Veloso e Maia (2015), no Brasil iniciaram os relatos em relação aos surdos com a chegada da família real, pois no final do século XV, aqui no país os surdos eram considerados ineducáveis, mas, dom Pedro II tinha um neto surdo então trouxe um professor surdo francês para iniciar o trabalho de educar os surdos que existiam por aqui.

Inês (2008) descreve que foi Eduard Huet (1822-1882) que em 1856 fundou a primeira escola para surdos no Brasil titulada: Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM), que funcionou nos primeiros anos acoplada ao colégio Vassimon, em modelo privado, após dois anos de funcionamento foi solicitado pelo diretor do instituto um modelo de funcionamento para alunos em que a família não pudesse pagar os estudos, bem como a melhor condição de instalações para melhor funcionamento do instituto. Huet também solicitou que tivesse a ala para as meninas pois somente eram atendidos os meninos na referida instituição, o que foi posterior atendido assim sendo a esposa de Huet ficou na inspeção da ala feminina, e isto foi um avanço para as meninas surdas pois teriam a oportunidade de aprender costumes e trabalhos voltados para as mulheres como a costura, o bordado e os serviços domésticos, além de aprender Libras, devido, os professores que iniciaram o ensino dessa língua serem franceses, a língua de sinais aqui no Brasil, é de origem francesa e dia 26 de setembro comemora se o dia nacional dos Surdos aqui no Brasil.

Veloso e Maia (2015, p. 45). Enquanto no Brasil lutava-se para a criação da escola para surdos ao redor no mundo houve o congresso de Milão (1880), vários países discutindo os rumos para a aprendizagem dos surdos, porém poucos surdos participaram deste evento, o intento era substituir a língua de sinais pela língua falada, pois os membros do congresso utilizavam de princípios aristotélicos ao afirmarem que “A fala viva é o único veículo do pensamento.[...]A expressão da alma” e conseqüentemente a língua de sinais foi proibida, banida da comunicação para os surdos, alegando que “os surdos eram preguiçosos” preferindo a língua de sinais do que utilizar a fala que realmente expressa o pensamento.

Para Honora: “Aristóteles, um respeitado filósofo da época, acreditava que a audição era o sentido mais importante para o sucesso da escolarização, [...] os surdos eram impedidos de receberem instruções educacionais.” Ou seja, mais outro retrocesso para os eles em relação a LIBRAS, assim seria conivente a sociedade majoritária de ouvinte aceitar a convivência dos surdos ao meio social. O que terminou num processo ainda maior de exclusão dos surdos. (2014, p. 49)

A maioria dos Surdos usam a Língua de Sinais em sua vida diária, pelo fato de ser ela a principal força, que mantém comunidade Surda unida, constituindo-se símbolo de identificação entre seus membros. As Línguas de Sinais são línguas naturais, ou seja, nasceram naturalmente nas comunidades Surdas como afirma Pereira:

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam o canal visual espacial em vez do oral-auditivo por esse motivo, são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou visual-espacial) uma vez que a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial. (2011, pg. 3).

Não é difícil compreender a diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, porém apesar das diferenças é possível afirmar que as duas seguem alguns princípios semelhantes dos quais destacamos o fato das duas possuírem um léxico, ou seja, um conjunto de símbolos convencionais bem como uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso e a combinação desses símbolos. Sendo assim para se ter uma melhor compreensão sobre a importância das línguas de sinais na educação dos Surdos, é necessário compreender as questões relacionadas a Surdez, a língua e a linguagem o que torna relevante falarmos sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Vygotsky (1984) mostra que os processos de aprendizagem ocorrem em meio as relações entre sujeitos, que a própria relação do sujeito com o mundo se dá em/na relação com o outro, que nesse sentido, assume função de mediação. Enquanto processo, essa relação (entre homem e mundo) ocorre por meio de mediadores.

Esses mediadores para Vygotsky, são os signos e os instrumentos, os quais são ferramentas fundamentais para a própria constituição dos sujeitos conforme afirma Sales; Lacerda (2015, pg. 22)

Para Vygotsky (1984) A significação dá-se no processo criativo e prático dos signos, que se materializam por meio das mais diversas formas de linguagens. Nesse contexto a linguagem assume um papel fundamental nesse processo.

É pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimento. É aquilo que é dito comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, gerando um processo de construção de conceitos que vai interferir contundentemente nas novas experiências que cada indivíduo venha a ter. Ele se transforma através dos conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras num “continuum” de transformações e desenvolvimento. (SALES; LACERDA, 2015, pg.4).

Nesta mesma perspectiva de compreensão e valorização da linguagem como algo essencial ao homem, Bakhtin (1995) Aponta que, Nós nos constituímos pela linguagem, significamos a nós mesmos e as coisas do mundo na/pela relação com o outro por meio da linguagem para Bakhtin, é a linguagem que nos põe em relação com tudo que nos rodeia e isso acontece sempre por meio de um processo de interação, envolvendo dois ou mais sujeito.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interagir, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo que o homem participa inteiro e com toda a vida com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos, aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (1995, pg.348).

A Libras tem sua estrutura gramatical própria, assim como as línguas orais, a Libras também está em constante evolução, pois os sinais são relativos e surgem sinais novos a cada dia, em que a comunicação ao contrário do que muitos pensam ser apenas gestos e mímicas, é uma língua que possui própria estrutura gramatical e linguística com código de comunicação e sistema morfológico, fonológico, sintático e semântico. Sendo diferente da língua portuguesa, o que difere das demais línguas

orais, é forma visual-espacial, ou seja, os surdos são visuais e para comunicação esse espaço visual está relacionado dentro da estrutura da Língua Brasileira de Sinais.

A constituição Federal, art. 208 aponta a garantia de direitos para os surdos bem como os demais “portadores de necessidades especiais educacionais,” através da publicação de Leis específicas para a educação especial, fortaleceu os Surdos no sentido de reivindicar seus direitos, assim sendo as legislações que sucederam a Constituição de 1988, tiveram alterações de grande significado para a comunidade Surda.

Conforme a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sobre o direito à educação, ainda o art. 24 do decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 “as pessoas com deficiência têm direito à educação pública e gratuita, preferencialmente, na rede regular de ensino, e ainda, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais.” Brasil (1996). Pois dispõe em seus artigos sobre às pessoas com deficiência no incentivo a integração social bem como a proteção de interesses coletivos e difusos, permitindo ao deficiente a integração aos meios que esse sujeito vive. E o decreto nº 5.626 de dezembro de 2005, significa uma estimável conquista para a minoria surda.

Criada pela câmara dos deputados em dezembro de 2000, a Lei 10.098, Brasil (2000) visa normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, promovendo autonomia e segurança, assim descrito no capítulo IV.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita [...], linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

A Lei nº 10.436/2002 – dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras em seu artigo 1º “reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras [...] e outros recursos de expressão associados”.

Pode se dizer que esta lei representa uma conquista em todo o movimento de luta social dos Surdos, pelo reconhecimento da sua língua materna, o que vem respaldar também o intérprete de Libras, pois onde tiver um surdo para atendimento em órgão público, faz se necessário a presença de um intérprete.

No artigo 4º retrata a importância do ensino de Libras, Brasil (2002).

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente[...]

O decreto nº 5.626 de dezembro de 2005 como citado anteriormente, proporciona aos surdos garantia de direitos especialmente na educação, onde podem desenvolver ações que venham fortalecer a comunidade surda em todo o país e com essas ações os surdos integram e interagem nos meios: social, cultural e educacional, bem como no que diz respeito à formação de profissionais para atuar na educação de pessoas surdas.

Conforme os surdos procuram apoio e atendimento, participam de movimentos sociais em busca dos seus direitos, a presença do intérprete é de suma importância, o que também serve de incentivo.

A portaria Nº 3.284 de 7 de novembro. Brasil (2003) no quesito das deficiências auditivas destaca:

III – quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. § 2º A aplicação do requisito da alínea “a” do inciso III do parágrafo anterior, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas a este Ministério, fica condicionada à criação dos cargos correspondentes e à realização regular de seu provimento.

Esta portaria, permite flexibilidade nas correções dos trabalhos dos alunos surdos e deficientes auditivos, bem como a valorização do conteúdo semântico produzido em meio as avaliações, também os ampara quanto a presença do interprete no atendimento de suas necessidades de comunicação. Comunicação esta que teve sua profissão regulamentada na pessoa do interprete que empresta ao surdo suas mãos para a comunicação e, a Lei federal nº 12.139 de dezembro de 2010 regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras e promulga a comunicação

dos surdos com os ouvintes, entre as atribuições do tradutor e intérprete de Libras pode se destacar; Brasil (2010).

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - Atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - Atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - Prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Esta lei deixa claro além das atribuições do tradutor, a profissão deve ser exercida com rigor e técnicas, para tanto os interpretes procuram sempre estar em constante capacitação para atuarem nessa área de conhecimento, haja vista que a Língua de Sinais está em evolução a todo tempo surge sinais novos o que move os profissionais atuantes a buscarem cada vez mais o conhecimento e capacitação.

Ainda a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência nº 13.146/2015. Brasil (2015) explicita nas alíneas do artigo 28 os seguintes quesitos;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, [...] e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

Os acessos previstos na lei é uma forma de proporcionar aos surdos condições para o continuo movimento em prol a liberdade de poder ser surdo e lutar pelos seus direitos.

Conforme o artigo acima citado sobre a inclusão em conteúdos curriculares em curso de nível superior; Hessel (2006, p. 51) traz em sua dissertação de mestrado um

pré modelo encontrado numa das escolas que pesquisou currículo para surdos, embora a autora pesquisou nas escolas de ensino infantil, parte deste conteúdo também pode ser pensado em uma universidade como os seguintes conteúdo a serem inclusos num currículo para surdos em nível superior: deve ter por perspectiva e conceito: o de identidade Surda; literatura; espaço; legislação; Língua de Sinais; política; história; a tecnologia; o poder e o saber; a piada; a mídia; bem como a saúde e a ciência. Ou seja, um currículo para o ensino superior a partir desses conceitos, permite que os acadêmicos surdos e deficientes auditivos, tenham o conhecimento profundo de suas identidades e empoderamento. Diminuindo assim a dependência e o isolamento dos acadêmicos surdos dentro da universidade, ampliando o conhecimento e a luta pelos direitos.

Dentre os métodos de educação de pessoas surdas houve várias tentativas de alfabetização como: o método Oralismo puro, método combinado, comunicação total e perspectiva educacional bilíngue. Como o processo histórico da educação de surdos nem sempre foi avaliado e participado pelos surdos, surgiram durante as conferências os métodos de educação defendidos pelos estudiosos da época, como resultado do congresso de Milão em 1888, ficou definido o Oralismo puro.

Segundo Fernandes (2015) para que haja um modelo educacional na perspectiva bilíngue, é de suma importância o respeito quanto ao aprendizado de cada indivíduo, ainda lembrar a importância de um interprete para que haja de fato educação na perspectiva bilíngue.

Com relação aos Surdos a importância da linguagem é evidenciada ao considerarmos que toda atividade humana, por mais diversas e variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Sendo assim, vale ressaltar que com relação a educação desse sujeito o mais recomendável seria uma proposta que priorize sua língua materna a Libras, a saber uma proposta educacional bilíngue, visto que essa proposta reconhece e defende a Libras como língua fundamental ao mesmo tempo que defende o ensino da Língua Portuguesa. É o que explicita Sales e Lacerda.

Na perspectiva educacional bilíngue, por princípio, é dada prioridade ao desenvolvimento da língua de sinais- reconhecida como primeira língua de pessoas surdas – pelo contato das crianças com adultos surdos usuários da língua de sinais e participantes ativos do processo educacional de seus pares e, a partir dela, devem ser expostas ao ensino da escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, ou

seja, o ensino da Língua Portuguesa escrita dá-se fundamentado pelos conhecimentos em Libras, que é utilizada nas salas de aula como língua de instrução(séries iniciais) e como língua de acesso(séries finais, Ensino Médio e Superior), conforme indicado pelo Decreto nº 5.626. (SALES e LACERDA, 2015, pg. 26 e 27).

Os autores ressaltam a importância de se ensinar a língua Libras como a língua principal de comunicação no processo educacional, e a língua portuguesa como a segunda língua de ensino. Ou seja, a junção de ensinar as duas línguas se torna necessário no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados elencados, percebe-se a importância da língua de sinais para o sujeito surdo no que se refere a construção do sujeito pelo fato do mesmo fazer parte das minorias, com sua própria cultura e identidade e não é valorizada pela cultura hegemônica dominante, pois não os aceita como sujeitos diferentes e capazes.

Conforme abordado nos trabalhos pesquisados, encontrou ainda publicações que relatam a importância de uma proposta bilíngue no sentido de equipe multidisciplinar a partir da educação infantil, para que a criança surda obtenha a aquisição da sua língua materna e a partir desse conhecimento se reconhecer como Surdo em sua identidade cultural.

Como aporte teórico também encontrou as legislações que reconhece a Libras como veículo de comunicação e aprendizado dos surdos, ainda as formas de avaliação em relação a produção linguística e gramatical de alunos surdos nas diferentes modalidades de ensino, ou seja, a ênfase do ensino na proposta bilíngue preconiza o ensino com foco na diferença linguística e não na deficiência.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (V). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec 7ª ed. 1995.

BRASIL. *Coleção de Leis do Brasil* - 2000, Página 9010 Vol. 12. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** Nº 13.146, 6 de julho de 2015.

_____. **O tradutor e interprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**/ Secretaria de educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2005.

FERNANDES, **Surdez e bilinguismo**/ Eulália Fernandes (organizadora); Ângela Carrancho da silva. [et al.]. – 7ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

HESSEL. Carolina Silveira, **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. Carolina Hessel Silveira. Dissertação (mestrado em Educação). UFSC. Florianópolis. Primavera 2006.


HONORIA Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, M. C. e NAKASATO, R. **A língua de sinais em funcionamento**. Revista intercambio, V. XI. São Paulo: programas de estudos da linguagem (LAEL). PUC – SP, 2011, p. 69 – 76.

SALES. LACERDA. **Reflexões sobre o papel e a pratica de interpretes de língua de sinais no ensino fundamental**. (org.) Maria Fernanda Bagarollo e Denise Maria Vaz Romano. [et. al]. Rio de janeiro: Wak Editora, 2015.

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

VELOSO; MAIA, 1e 2. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mãos Sinais, 2015.



Capítulo 3
UM OLHAR POR FLORESCER:
DESAFIOS NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS EM ARTE-
EDUCAÇÃO NA
CONTEMPORANEIDADE

Renato Marcelo Reis
Josemeire Machado Dias

UM OLHAR POR FLORESCER: DESAFIOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTE-EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Renato Marcelo Reis

Fotógrafo, Jornalista DRT 5300, Mestre em Gestão e Tecnologia para a Educação pela Universidade do Estado da Bahia – Gestec – UNEB, integrante do Grupo de pesquisa Umanità, Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGeduc/UNEB). E-mail: renatomarcelo@gmail.com

Josemeire Machado Dias

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: josemeiredias@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de promover uma reflexão sobre possibilidades de práticas educativas no campo da Arte-Educação a partir do *descondicionamento* do Olhar dos estudantes como maneira de potencializar sua condição de sujeito e promover um maior florescimento de suas subjetividades a partir de atividades visuais, alicerçado no Olhar. No contexto da Educação na contemporaneidade, as práticas educativas, no campo da Arte-Educação, devem promover o quanto possível, a condição infinita do sujeito-estudante, devem considerar, também, o Lugar como condição primordial para desenvolvimento das unidades de sentidos dos estudantes. Acredita-se que deste modo as práticas educativas vão falar e reverberar mais sobre as domesticidades dos alunos do que das propostas curriculares pré-definidas que apresentam outros contextos artísticos poucos frutíferos em determinados contextos socioeducativos. Nesta conjuntura, será apresentada uma sugestão de compreensão da Fotografia como metodologia de trabalho, tendo como significante seu *caráter subjetivo* e, através desta iniciativa, pensar práticas inovadoras baseadas no cotidiano dos alunos e de seu mundo-vivido. A utilização da fotografia é largamente reconhecida por qualquer pessoa no contexto da contemporaneidade, seja no espaço escolar, seja em sua comunidade fora do muro das escolas, porém a produção de sentidos a partir do florescimento do Olhar deste aluno usuário, através da utilização desta fotografia, transforma uma atividade curricular numa atividade que *parece* envolver maiores complexidades, o que não é. *Um olhar por florescer: desafios nas práticas educativas em arte-educação na contemporaneidade*, é uma comunicação que propõe pensar um currículo possível e acessível a qualquer educador de Arte-Educação que deseje promover o *Pensamento*, a *Imaginação*, o *Olhar* e a *Criatividade* e, deste modo, originar uma educação mais humanizada e consagrada com a expressão significante de seus sujeitos iluminados e florescidos.

Palavras-chave: Arte-Educação. Práticas educativas. Fotografia.

Introdução

Como pensar uma Educação na Contemporaneidade a partir de um currículo para a Arte-Educação, quando lidamos desafios cotidianos deste *espaço-tempo* histórico-social, que é delineado com força maior por questões que buscam destacar a subjetividade dos sujeitos em meio à questão ainda tão basilar, como para sua sobrevivência diária? Uma Contemporaneidade que, como explicitado por Lima Junior (2015), é compreendida como um:

“Estado de crise societária” e como uma condição de pós-modernidade, que se autogesta da ‘incompletude da modernidade’; portanto, que se refere a ‘uma crise permanente dessa sociedade moderna’; que se funda como ‘processo’, cuja temporalidade e historicidades se constituem da ‘totalidade das relações’ desses processos, sendo também interna e inerente ao dinamismo das relações do processo; ou seja, trata-se de um tempo real subjetivo. (LIMA JUNIOR, 2015, p.17)

O mal-estar causado por essa *crise societária* pela qual a contemporaneidade é atravessada reverbera por toda esfera da sociedade, principalmente, nas escolas. Os noticiários dão conta da dimensão desta *crise*, os muros das escolas não dão conta de se interrelacionar com a sociedade, por um lado, e por outro, não protegem quem está dentro. O desafio de pensar, não tão somente a Escola de hoje, como já sendo a escola do futuro, se tornou um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade. Enquanto algumas propostas curriculares replicam como um método, a produção de conhecimentos, em outras, pode-se ter a saída ou, ao menos, um alento para tamanho esgotamento de um rico e importante sistema de educação.

Considerando a exposição anterior, a reflexão deva perpassar pela busca um maior comprometimento por parte dos professores, por via das infinitas experiências da alteridade absoluta dos alunos por meio do paradigma da interpelação ética a qual o professor, “aceita” pensar em conjunto com o Outro. A ética e a subjetividade manifestam-se pelo resplandecer do rosto do Outro, cujo Olhar coloca em total questionamento sua subjetividade por meio do clamor. Pensar experiências artísticas no campo das Artes Visuais, para as disciplinas de Artes, pode exigir dos docentes de Artes a necessidade de transcender as propostas curriculares habituais, considerando o dinamismo das relações no processo da construção de conhecimento que se dá pelas descobertas das habilidades artísticas de seu grupo escolar, ou a partir de suas individualidades, uma vez que na contemporaneidade, a produção de sentidos

artísticos se dá pela valorização do tempo real e subjetivo de cada sujeito (LIMA JUNIOR, 2015). Ainda neste construto, o processo de produção de sentidos pode ser potencializado, pela valorização dos aspectos ontológicos do estudante, através do ressaltar de suas experiências vivenciadas em seu *local* comunitário doméstico. Dewey (2010), propõe uma experiência ou transformação desta vivência em processos de geração de sentidos, desenvolvidos a partir de suas vitalidades comuns à sua relação escola-casa:

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpretação completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, 2010 p.83).

Uma das razões pela qual abrimos uma janela de possibilidade de transformação e potencialização da subjetividade do sujeito, pertencente a uma sala de aula conduzida por um currículo voltado para as Artes Visuais, dentro da disciplina de Arte, se firma pela possibilidade dada como certa de que o processo de Olhar pode florescer do sujeito. Isso pela razão de que o Olhar, o da Alma, ser tão ativo, e por isso Bosi, acredita no Olhar como unidade de consignação sujeito-corpo-movimento e por não dizer, Alma, para ele:

Uma teoria completa do olhar (sua origem, sua atividade, seus limites, sua dialética) poderá coincidir com uma teoria do conhecimento e com uma teoria da expressão. Entretanto, até mesmo uma filosofia drasticamente empirista sabe que a coincidência de olhar e conhecer não pode ser absoluta, porque o ser humano dispõe de outros sentidos além da visão: o ouvido, o tato, o paladar e o olfato também recebem informações que o sistema nervoso central analisa e interpreta. O vínculo da percepção visual com os estímulos captados pelos outros sentidos é um dos temas fundantes de uma fenomenologia do corpo. O olhar não está isolado, o olhar está enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade. Mais adiante retomo essas notações, porque são eles que fazem a ponte entre uma teoria perceptual e uma teoria expressiva do olhar. (BOSI, 1988, p.66)

Neste sentido, expomos o principal objetivo desta reflexão, ancorado na possibilidade de uma educação visual, pela via do Olhar. Um Olhar marcado por um *caráter subjetivo*, um Olhar que, como bem Santo Agostinho celebrava platonicamente, como um dos *mais espirituais* dos sentidos. Também neste esforço, destacamos o pensamento de Bosi (1988), sobre o Olhar que faz florescer o sujeito do processo de construção de saber e de conhecimento. Ainda para ele, a falta do

desenvolvimento pela via das Artes, deste Olhar, pode levar: “a cegueira”, diz Sócrates no Fédon, “e a perda do olho da mente”. Deste modo, a reflexão propõe na verdade uma estratégia de práticas educativas que desenvolva a abstração dos alunos, através de atividades possíveis, seja com aparelhos celulares, os *smartphones*, ou atividades criativas de construção de imagens mentais, abstratas, como maneira de exercitar a percepção, mesmo que não seja possível e disponível um equipamento tão de imediato, pois o que vai importar é a corporeidade do Olhar. Para Bosi (1988):

O olhar conhece sentindo (desejando ou temendo) e sente conhecendo. Está implantado na sensibilidade, na sexualidade: a sua raiz mais profunda é o inconsciente, a sua direção é atraída pelo ímã da intersubjetividade. O olhar condensa e projeta os estados e os movimentos da alma. As vezes a expressão do olhar é tão poderosa e concentrada que vale por um ato. (BOSI, 1988, p.79)

Tais objetivos, quando bem organizados e consignados com os alunos, levam ao sucesso da atividade bastando, assim, o ato inaugural para fazer valer ideias e imaginar de cada sujeito, único e infinito.

Uma metodologia proposicional

No curso desta reflexão acerca das práticas educativas em Artes, algumas metodologias proposicionais, do ponto de vista pelo qual elas passam a ser pensadas, são apresentadas como *ferramentas abstratas* para a construção de questões que envolvem práticas educativas. Deste modo, faz-se necessário esclarecer o que vimos propondo, já em algumas escritas, e designando como *caráter subjetivo* aplicado ao universo da Fotografia, considerando o quanto é apontado pela etimologia a palavra *caráter* derivada do grego: *charaktēr* significando: *gravação, marca sinal*. Pois bem, então existe uma *gravação* subjetiva da fotografia, uma *fixação* subjetiva, de qualquer modo, independente do quer que haja, haverá sempre uma produção de uma imagem a partir de quaisquer destes atos. Contudo, antes da imagem ser gravada analogicamente, a fotografia passa por um complexo e impercebível processo de aparecimento no pensamento, na mente.

O Olhar entrega para a Câmara aquilo que só o coração enxerga, ou assim deveria ser. A Fotografia aqui proposta como metodologia proposicional de trabalho

para a disciplina de Artes é registrada como produto do gozo do sujeito, do seu desejo de complementar a imagem para a fotografia.

Neste esforço de compreensão, a Fotografia, segundo Machado (2015. p.13), “... reivindica para si o poder de duplicar o mundo com a fria neutralidade de seus procedimentos formais, sem que o operador possa jogar aí mais que um mero papel administrativo...”, ainda segundo o autor, e por outro ângulo, a Fotografia é, “... nada, senão um conjunto de arquétipos e convecções historicamente formados que permitem florescer e suportar essa vontade de colecionar simulacros ou espelhos do mundo, para lhe atribuir um poder revelar...” (*Ibidem*), ao que observamos, persistem nestas ressalvas tentativas de definir o que venha a ser a Fotografia, desde sua natureza reprodutiva do simples referente, bem como das possibilidades de representação de outros discursos e sentidos por parte do sujeito operador. Ao que percebemos, o que se reproduz não é o objeto em si, assim como o que se representa na imagem captada também não é o objeto em si, ou seja, todas essas manifestações mantem em si a metáfora do espelho. Um espelho sem memória, que reproduz, contudo, por maior que seja sua fidelidade reflexiva, jamais, ele incorporará a *aura* do fenômeno real. A Fotografia também é marcada, assim como o sujeito, pela eterna falta.

Considerações Finais

Pensamos existir grandes possibilidades de consignação dos estudantes às atividades baseadas no *Olhar* proposto como amparo para a disciplina de Artes, no contexto da Educação na Contemporaneidade. Essas atividades poderão se transformar, também, razão para novas aproximações dos estudantes com as demais expressões artísticas, no currículo de Artes. A transmissão de conhecimento no campo artístico depende, sobremaneira, da relação do docente com a expressão artística que deseja desenvolver. Nesta preposição, os estudantes poderão ficar em defasagem de algumas outras expressões artísticas por questão que envolva o fato elementar do professor não ter habilidades. Neste sentido, o desenvolvimento do *Olhar* promoverá o despertar, não apenas para as artes visuais, bem como para outras unidades de sentidos que tem no olho seu ponto de partida.

No mundo visual ao qual estamos submergidos, pensar possibilidades de desenvolvimento do *Olhar* será uma estratégia precisa para aguçar o senso crítico

dos estudantes, despertando para questões da atualidade e, conectá-lo ao seu espaço-tempo contemporâneo histórico e social, de modo que ele não seja cooptado por questões que fragilizam os jovens e que têm livre circulação entre seus pares em suas comunidades.

Finalizando a comunicação aqui apresentada, *Um olhar por florescer: desafios nas práticas educativas em arte-educação na contemporaneidade*, ressaltamos a necessidade de combater a cegueira a qual a educação vem atravessando com as mesmas armas que a tornam fragilizada: os dispositivos, e suas incorretas utilizações, da nossa pretensa modernidade.

Referências

BOSI, Alfredo. In NOVAES Adalto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LIMA JUNIOR. Arnaud S. de. **Educação e Contemporaneidade: Contexto e singularidade**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular: uma teoria da fotografia**. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.



Capítulo 4
A IMPORTÂNCIA DO ATO DE
BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdete de Souza Silva

Andréia Marta Freire

Daniela de Souza

Eliane Elias do Nascimento Freitas

Luiz Roberto da Silva

Ronaldo Ferreira de Oliveira

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdete de Souza Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Andréia Marta Freire

Universidade Paulista – UNIP

Daniela de Souza

Centro Universitário Claretiano

Eliane Elias do Nascimento Freitas

Universidade Anhanguera Polo Naviraí – MS

Luiz Roberto da Silva

Faculdade Integrada de Fátima do Sul – FIFASUL

Ronaldo Ferreira de Oliveira

Centro Universitário Leandro da Vinci

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar na educação infantil, tendo em vista que a psicomotricidade está diretamente ligado nesse processo de construção do conhecimento. Analisar qual o papel da psicomotricidade na infância e como a criança toma consciência do seu corpo. Assim quais benefícios o brincar proporciona no processo de aprendizagem na educação infantil e qual a importância da Psicomotricidade na infância momento tão especial na vida do ser humano. Foi utilizada para a realização desta pesquisa como metodologia a revisão sistemática da literatura, que é definida uma seleção criteriosa dos estudos onde os métodos utilizados são descritos de forma explícita podendo ser reproduzível. Concluindo se que através do brincar a criança constrói seu próprio conhecimento no momento de brincar ele conhece seu corpo e descobre suas potencialidades.

Palavras-chave: Brincar; Psicomotricidade; Infância.

ABSTRACT

This article is addressing the importance of play in early childhood education, with a view that is directly linked psychomotor this knowledge construction process, what is

the role of motor skills in childhood and as the child becomes aware of his body. So what benefits provides the play in the learning process in early childhood education and the importance of childhood Psychomotricity very special moment in the life of human being. Systematic review of the literature, which is defined a careful selection of studies where the methods used are described in explicit form can be reproducibly was used for this research as a methodology. Concluding that through play the child constructs his own knowledge when playing he knows your body and discover your potential.

Keywords: Play; Psychomotor, Childhood.

1. INTRODUÇÃO

Acredita-se que o conhecimento do corpo e suas potencialidades estão diretamente ligados com o brincar nesta etapa da vida da criança.

Em relação aos aspectos sociais acredita-se que a psicomotricidade pode contribuir de forma significativa em todo esse processo.

Este estudo teve como objetivo analisar a importância do brincar na Educação Infantil, analisar qual o papel da Psicomotricidade na infância e como a criança toma consciência do seu corpo, analisar os benefícios que o brincar proporciona no processo de aprendizagem na educação infantil, bem como analisar a importância da psicomotricidade na infância e como ela poderia auxiliar na aprendizagem do aluno.

Habitualmente a concordância que a brincadeira é vista como parte da infância é consequência de uma visão social de que brincar é uma atividade natural da criança inseparável à natureza dela.

Todavia o conceito de educação da criança que liga a uma estabelecida forma de brincar tem origem nas concepções românticas de homem e educação tendo colaborado também com a separação entre criança e adulto, em nossa sociedade, é equivalente aquela regra estabelecida entre brincar e trabalhar pelo menos teoricamente.

Ainda que no brincar a criança comporta-se de maneira mais avançada do que habitualmente é com a brincadeira a criança ultrapassa limites que lhe são predeterminados, interpreta situações e incorpora e altera significados, apropriando-se assim em larga escala a sua cultura.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui,

assim, no mais alto nível do desenvolvimento infantil. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo (VYGOSTKY, 1988, p.117).

Foi indispensável que houvesse uma profunda transformação da imagem da criança na sociedade para que se pudesse agregar uma visão positiva a suas atividades espontâneas, surgindo como decorrência à valorização dos jogos e brinquedos.

O surgimento do jogo e do brinquedo como fator do desenvolvimento infantil favoreceu um campo amplo de estudos e pesquisas e hoje é questão de acordo a relevância do lúdico. Dentre as colaborações mais influentes destes estudos, conforme Negrine (1994, p. 41), pode-se destacar:

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permitem a formação do auto-conceito positivo;
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mental-mente.
- O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade;
- Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação;

O aluno não é uma folha em branco ele traz consigo sua vivencia e o conhecimento adquirido nessa vivencia é essencial que os professores tenham conhecimento do saber que seus alunos construíram no contato com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

NEGRINE (1994, p. 22), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica".

A psicomotricidade, no estudo da educação investiga os movimentos corporais possuindo uma ligação com o desenvolvimento cognitivo e a possibilidade do aluno desenvolver as ações do corpo e expressar-se por meio dela, para que o corpo se desenvolva.

A Psicomotricidade agregada à afetividade e à personalidade, porque o sujeito emprega seu corpo para mostrar o que sente.

Segundo Vitor Fonseca “a "PSICOMOTRICIDADE" é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio”. (FONSECA, 1988, p. 23).

Através do entretenimento desenvolvem-se aptidões como meio de ajustamento do comportamento psicomotor afim que se desenvolva o controle mental de sua expressão motora assim as atividades recreativas devem se realizar considerando seus níveis de maturação biológica atividades recreativas dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio-afetivo.

2. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa foi utilizada como metodologia a revisão sistemática da literatura, que é definida como uma seleção criteriosa dos estudos, onde os métodos utilizados são descritos de forma explícita podendo ser reproduzível. (GREENHALGH, 1997; SAMPAIO E MANCINI, 2007).

Para a realização deste estudo foram realizadas buscas no “Google Acadêmico” para selecionar estudos relacionados à temática.

Utilizaram-se os seguintes descritores: “Psicomotricidade”, “Infância”, “Consciência”, “Corpo”.

Foram lidos os resumos e selecionados 60 estudos para serem lidos na íntegra. Após a leitura, foram selecionados 30 estudos possíveis de serem inseridos nesta pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A linguagem corporal segundo Vaz (2010) é utilizada como forma de interação da criança com o outro e com o meio afim de produção de cultura e identidade, pois é através do seu corpo que ela se expressa as e suas praticas escolares devem respeitar e compreender e apoiar o universo infantil em fim acredita-se que o corpo adquire um papel fundamental na infância, pois é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo.

Em estudos já realizados por Vygotsky em 1984 a psicomotricidade é colocada como a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, estabelecendo uma

relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas no dicionário psicomotricidade são a integrações das funções motrizes e mentais sob o efeito da educação e do desenvolvimento do sistema nervoso uma ter miologia completando a outra.

Fonseca (1988) em seus estudos vem aborda que a psicomotricidade nada, mas é que a criação como a integração superior da motricidade, produto de uma relação perceptível entre a criança e o meio. Agindo “com um instrumento privilegiado por meio do qual a consciência se forma e se materializa”.

Sendo considerado também um maquina o corpo para Gardner (1995) não é apenas outra maquina, mas sim uma indistinguível forma de interagir com os objetos artificiais do mundo sendo ele também o recipiente do senso de eu do indivíduo, seus sentimentos e aspirações mais pessoais, bem como a entidade à qual os outros respondem de uma maneira especial devido às suas qualidades humanas.

Quadro 1 - O Papel da Psicomotricidade na infancia e como a criança toma consciência do seu corpo

AUTOR /ANO	RESULTADOS ENCONTRADOS
VAZ/2010	É importante ressaltar que a criança utiliza a linguagem corporal como forma de interagir com os outros e com o meio produzindo cultura e identidade. A criança se expressa com o seu corpo, as práticas escolares devem respeitar compreender e acolher o universo infantil. Acreditamos que o corpo adquire um papel fundamental na infância, pois é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo.
Vygotsky /1984	A psicomotricidade é a “educação do movimento com atuação sobre o intelecto, uma relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”.
Fonseca (1988)	Aborda que a psicomotricidade é “[...] atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. É um instrumento privilegiado por meio do qual a consciência se forma e se materializa.”
Gardner (1995)	(...) o corpo é mais do que simplesmente uma outra máquina, indistinguível dos objetos artificiais do mundo. Ele é também o recipiente do senso de eu do indivíduo, seus sentimentos e aspirações mais pessoais, bem como a entidade à qual os outros respondem de uma maneira especial devido às suas qualidades humanas.
Wallon/1968	“O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação da relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem do seu próprio corpo”.
Negrine /1986	Conforme a finalidade da psicomotricidade é promover, através de uma ação pedagógica competente, o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, propiciando o equilíbrio biopsicossocial.
Vitor da Fonseca/1987	A “PSICOMOTRICIDADE” é atualmente concebida como integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio.

Galvão/ 1995	Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo.
Levin /1995	A clínica psicomotora é aquela na qual o eixo é a transferência e, nela, o corpo real, imaginário e simbólico é dado a ver ao olhar do psicomotricista. O sujeito diz com seu corpo, com sua motricidade com seus gestos, e, portanto, espera ser olhado e escutado na transferência desde um lugar simbólico.

Fonte: da Autora

Em pesquisas realizadas por Wallon (1968) considera-se que o esquema corporal é um elemento para a formação da personalidade da criança, sendo uma representação relativamente global que a criança tem do seu próprio corpo.

Para Negrine (1986) a psicomotricidade é a forma mais eficaz de se promover a interação da criança com a natureza e o meio social promovendo, através de uma ação pedagógica competente, o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, propiciando o verdadeiro equilíbrio biopsicossocial.

A psicomotricidade segundo estudos feitos por Fonseca (1987) é a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, pois a união da mesma auxilia no desenvolvimento da aprendizagem da criança ao longo da vida.

Tendo como objeto de estudo a psicomotricidade Galvão (1995) apresenta que a psicomotricidade é a ciência que através do corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, está relacionado ao processo de maturação, onde próprio corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, sustentando por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo as relações humanas de aprendizagem.

Através de estudos realizados Levin (1995) vem mostrar que uma clinica psicomotora é aquela na qual o eixo é a transferência e, nela, o corpo real, imaginário e simbólico é dado a ver ao olhar do psicomotricista. Trabalhando para que o sujeito diga com seu corpo, com sua motricidade com seus gestos, e, portanto, espera ser olhado e escutado na transferência desde um lugar simbólico.

Quadro 2 – Benefícios que o brincar proporciona no processo de aprendizagem na educação infantil

AUTOR/ANO	RESULTADOS ENCONTRADOS
NEGRINE/ 1994	Quando uma criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas lúdicas.
OLIVEIRA /2004	A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e particularmente, a pré-escola poderia se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.
KISHIMOTO/1 996	Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica.
WAJSKOP /1999	A Brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distancia entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob orientação de um adulto, ou de um companheiro capaz.
RODRIGUES /2000	Quando toda criança, indiscriminadamente puder brincar em espaços alternativos, com equipamentos diversificados, jogar com outras crianças de varias faixas etárias, descobrir o novo, manipular e construir brinquedos, desafiar seus limites, construir regras ser intuitiva e espontânea transformando-se em bruxa, super-homem, batmam, rainha... -Estará atingindo o principal objetivo que é o de fazer com que ela incorpore sua essência e constitua-se como sujeito mais inteligente e social.
PIAGET/1998	O jogo é, portanto, sob assuas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneçam as crianças um material conveniente, afim de que,jogando,elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que ,sem isso,permanecem exteriores a inteligência infantil.
MACEDO/ 1997	O conhecimento tratado com um jogo pode fazer sentido para criança. Não se trata de ministrar os conteúdos escolares em forma de jogo, mas de possibilitar que aprendam com seriedade, com leveza e prazer sem medo.
FÉRNANDES /2001	O jogar-brincar da criança não só é produtor do sujeito enquanto sujeito desejante, mas também enquanto pensante. A inteligência se constrói a partir do jogar-brincar.
SMITH/1982.	A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. Primeiramente a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais. Os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até as questões referentes a termo regulação e controle de peso.
Kishimoto /2005	“[...] poderíamos dizer que o jogo é um recurso do qual o mediador pode fazer uso para ajudar as crianças com ‘dificuldade’ de aprendizagem a se tornarem sujeitos, participantes e felizes”.

Freire /1991	“A criança que brinca em liberdade, podendo decidir sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver os problemas que surgem no brincar, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar”.
Faria Júnior/1999	A brincadeira pode constituir-se em um meio para se chegar ao coletivo geral da humanidade, pois nela a criança lida com questões importantes como, por exemplo, a fantasia, o medo e a imaginação, e nas brincadeiras, a criança experimenta a problemática e vivencia as relações sociais presentes na ‘classe social’ a que pertence.
Ferreira, Misse e Bonadio /2004.	O brincar deve ser um dos eixos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.
NEGRINE/ 1994	Quando uma criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas lúdicas.
OLIVEIRA /2004	A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e particularmente, a pré-escola poderia se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

Fonte: da Autora

Para Negrine (1994) no momento em que a criança chega à escola ela traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas lúdicas assim a partir disso que se deve começar a construção dos conhecimentos científicos.

Partindo de pressupostos teóricos KISHIMOTO (1996) vem trazer em seus estudos que através da ação sobre os objetos as crianças desde pequenas, estrutura seu espaço e ao seu tempo, desenvolve a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica.

Através da brincadeira a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal de acordo com estudos realizados por VYGOTSKY sendo confirmado por WAJSKOP (1999) assim a partir dessa zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distancia entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro capaz.

Rodrigues em 2000 vem destacar em seus estudos que apartir do momento em toda criança, indiscriminadamente puder brincar em espaços alternativos, com equipamentos diversificados, interagindo com outras crianças de varias faixas etárias, a fim de descobrir o novo, manipular e construir brinquedos, e desafiar seus limites, construir regras ser intuitiva e espontânea transformando-se em bruxa, super-homem,

batmam, rainha... Estará atingindo o principal objetivo que é o de fazer com que ela incorpore sua essência e constitua-se como sujeito mais inteligente e social.

A inteligência se constrói a partir do jogar-brincar para FÉRNANDES (2001), pois o jogar-brincar da criança não só é produtor do sujeito enquanto sujeito desejante, mas também enquanto pensante no jogo à criança é estimulado o tempo todo e isso lhe traz conhecimento de mundo.

Quando a criança brinca em liberdade para Freire (1991) ela está decidindo sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver os problemas que surgem no ato de brincar e sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar.

O ato de brincar pode constituir-se em um meio para se chegar ao coletivo geral da humanidade, pois estudos de Faria Júnior (1999), na brincadeira a criança lida com questões importantes como, por exemplo, a fantasia, o medo e a imaginação, é nas brincadeiras, que a criança experimenta a problemática e vivencia as relações sociais presentes na classe social a que pertence.

Visto que a criança não é uma página em branco Negrine (2004) vem acrescentar que quando uma criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas lúdicas então porque não aproveitar toda essa ludicidade em favor da aprendizagem.

Apartir de estudos feitos por OLIVEIRA (2004) mostram que a partir da promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica assim à escola e particularmente, a pré-escola poderia se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

Quadro 3 – A importância da psicomotricidade na infância e sua importância na aprendizagem

AUTOR /ANO	
FONSECA/1988.	A criança busca experiência em seu próprio corpo tomando consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele. É necessário que a criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento. “A psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior à motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio”.
ISPEGAE/ 2007	A Psicomotricidade se conceitua como ciência da Saúde e da Educação, pois indiferente das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutistas, genéticas, etc. ela visa à representação e

Educação em partes: Estudos e Investigações

	a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo.
FONSECA/2008	O corpo surge, portanto, mais uma vez, como o componente material do ser humano, que por isso mesmo, contém o sentido concreto de todo o comportamento sócio-histórico da humanidade. O corpo não é assim, o caixote da alma, mas o endereço da inteligência. O ser humano habita o mundo exterior pelo seu corpo, que surge como um componente espacial e existencial, corticalmente organizado, no qual e a partir do qual o ser humano concentra e dirige todas as suas experiências e vivências.
ALVES/2007	É brincando que a criança experimenta o seu mundo e aprende mais sobre ele. Os brinquedos são peças importantíssimas na conquista de habilidades motoras e é uma forma de elaborar conflitos e ansiedades. Brincar pode ser também uma forma de “linguagem” – um simbolismo pelo qual a criança expressa coisas que não consegue fazer verbalmente.
Barreto (2000),	“O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo”.
Fonseca/2004	Ao abordarmos o corpo da cultura dentro do âmbito de uma teoria da psicomotricidade da espécie humana, verificamos como uma perspectiva dialética da evolução cabe perfeitamente numa noção antropológica do homem, na qual sua atividade corporal (num sentido mais específico a sua ação) constitui um processo privilegiado de relação com o mundo exterior, pela qual edifica e constrói sua consciência.
FREIRE, /1997	É claro que é desejável que todos tenham habilidades bem desenvolvidas, mas o risco que se corre é o de se estreitar à visão para o problema, destacando o ato motor como alguma coisa que ocorre unilateralmente. Ora, um simples ato de pegar só existirá no momento em que a mão, que pode fazê-lo, interagir com o objeto a ser pego. A mão que pega possui muitos recursos, mas o que tem de ser pego está fora dela, daí o sujeito precisar sempre se completar no mundo, que possui a parte que lhe falta.
Fonseca /1987	“[...] a ausência de espaço e a privação de movimento é uma verdadeira talidomida da atual sociedade, continuando na família (urbanização) e na escola. A não aceitação da necessidade de movimento e da experiência corporal da criança põe em causa as atividades instrumentais que organizam o cérebro”.
ALMEIDA e TAVARES, /2010	Esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança [...]. E esta se percebe os seres e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa [...]. A criança se sentirá bem à medida que seu corpo lhe obedece, que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir.
(MATTOS NEIRA, 2007	E Devem-se enfatizar aqueles movimentos inseridos em uma situação onde a criança se veja obrigada a pensar e planejar a sua ação; seja fugindo de um pegador, escalando uma montanha imaginária, “queimando” o amigo, enfim, vivendo cada movimento não só com os músculos, nervos e tendões, mas, também e principalmente, com o “coração e a cabeça”.

(MATTOS e NEIRA, 2007, p. 45).	Um esquema corporal bem estabelecido pressupõe conhecer a imagem do nosso próprio corpo, saber que ele faz parte da nossa identidade. Perceber cada parte, mas sem perder a noção de unidade. A percepção da globalidade corporal é posterior à percepção dos elementos separados, porque obriga a um nível mais alto de simbolização e organização.
PEREIRA, 2005	A criança que não tem noção do esquema corporal apresenta limitações nas habilidades manuais, à leitura perde a harmonia, os gestos apresentam-se descompassados com as palavras e o ritmo da leitura não é mantido, ocorrendo pausas antes das palavras se completarem.

Fonte: da Autora

Apartir da busca por experiências em seu próprio corpo a criança segundo FONSECA (1998) ela toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele. Sendo necessário que a criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento. E a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior à motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio.

Em estudos realizados por FONSECA (2008) o corpo vem surge, portanto, mais uma vez, como o componente material do ser humano, que por isso mesmo, contém o sentido concreto de todo o comportamento sócio-histórico da humanidade, sendo assim o corpo não o caixote da alma, mas o endereço da inteligência partindo deste pressuposto o ser humano habita o mundo exterior pelo seu corpo, que surge como um componente espacial e existencial, corticalmente organizado, no qual e a partir do qual o ser humano concentra e dirige todas as suas experiências e vivências.

Através de uma abordagem cultural dentro do âmbito da psicomotricidade da espécie humana Fonseca (2004) verifica como uma perspectiva dialética da evolução cabe perfeitamente numa noção antropológica do homem, na qual sua atividade corporal em um sentido mais específico a sua ação que constitui um processo privilegiado de relação com o mundo exterior, pela qual edifica e constrói sua consciência.

Fica claro em estudos de FREIRE (1997) que é desejável que todos tenham habilidades bem desenvolvidas, mas o risco que se corre é o de se estreitar à visão para o problema, destacando o ato motor como alguma coisa que ocorre parcialmente.

Para Fonseca (1987) a ausência de espaço e a privação de movimento é uma verdadeira talidomida um crime da atual sociedade, continuando na família (urbanização) e na escola. Pois a não aceitação da necessidade de movimento e da

experiência corporal da criança põe em causa as atividades instrumentais que organizam o cérebro pode causar sérios danos ao desenvolvimento psicomotor e intelectual das crianças.

O esquema corporal segundo estudos feitos por ALMEIDA e TAVARES (2010) é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança visto que etapa se percebe os seres e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa então a criança se sentirá bem à medida que seu corpo lhe obedece, e que o conhece bem, e que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir.

A criança que não tem noção do esquema corporal apresenta limitações de acordo com PEREIRA (2005), pois suas habilidades manuais ficam comprometidas, a leitura perde a harmonia, os gestos apresentam-se descompassados com as palavras e o ritmo da leitura não é mantido, ocorrendo pausas antes das palavras se completarem.

4. CONCLUSÃO

Conclui-se que através do brincar a criança constrói seu próprio conhecimento no momento de brincar ela conhece seu corpo descobre suas potencialidades e descobri um mundo de significados assim passa a assimilar com muito mais sentido e significado os conhecimentos adquiridos posteriormente em sala de aula o brincar é fundamental para um bom desenvolvimento de todas as funções do corpo humano sejam elas cognitivas, físicas ou intelectuais.

O Brincar deve ser um dos eixos da organização escolar, pois a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança com o brincar inserido no contexto escolar.

5. REFERÊNCIAS

FERREIRA, Rosalina G. **A importância do brincar na educação infantil**; ALENCAR, Semiramis. **A importância de brincar**. (online). Disponível na Internet via WWW.URL:<http://educandooamanha.blogspot.com/2007/10/importncia-de-brincar.html>. Arquivo capturado em 27 de novembro de 2012.

ALMEIDA, M.T.P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ALVES, Fátima (Org). **Como aplicar a Psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com Amor e União**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2007.

ALMEIDA, M.M; TAVARES, H.M. Síndrome de Williams e a **Intervenção da Psicomotricidade com Auxílio na Escolarização**. Rev. Da Católica. Uberlândia, v. 02, n. 03, 2010. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv2n3/24-Pos-Graduacao.pdf>> Acesso em: 12 de ago. de 2013.

Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, volumes 1 e 2. Brasília: MEC/SEB, 2006.

Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, volumes I, II, III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Universidade Católica de Brasília, Graduação UCB Virtual. **Conteúdo das disciplinas Fundamentos da Educação Infantil e Fundamentos da Aprendizagem II** (2008) do curso de graduação de pedagogia.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez.2004.

FREIRE, João Batista. **Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FONSECA, V. **Psicomotricidade, Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FONSECA, Vitor da. E MENDES, Nelson. **Escola, escola, quem és tu?** Perspectivas psicomotoras do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas,

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Vitor da. **Da filogênese à ontogênese da psicomotricidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995

GALVÃO, I. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado**. Objetiva: Rio de Janeiro, 2000

LEMOS, Adriana. **A importância de Brincar**. (online). Disponível na Internet via WWW.URL: <http://www.crechejeitodeser.com.br>. Arquivo capturado em 26 de novembro de 2012.

MOLUSCO, Lula. **A importância de brincar na escola**. (online) Disponível na Internet via WWW.URL:<http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na-escola.html>. Arquivo capturado 25 de novembro de 2012.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEGRINE, Airton da Silva. Educação psicomotora: **Lateralidade e orientação Espacial**. Porto Alegre: Globo, 1986.

NOÇÃO CORPORAL ALVES, Ricardo C. S. **Psicomotricidade 1**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PIRES, Creuza; MENDES, Nelci; BONADIO, Sueli. **Brincar: recreação ou aprendizagem?** Akrópolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 223-225, out./dez. 2004.

VAZ, Cleuza Aparecida Fagundes. **A importância da Linguagem Corporal na Educação Infantil**. Revista da Católica. v. 2, n. 4, s.p., 2010. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosn4v2/17pedagogia.pdf>> Acesso em: 31 ago. 2013


VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. http://www.colegiosantamaria.com.br/santamaria/aprendamais/artigos/ver.asp?artigo_id=9
<https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-9/Vol9n6-2010/Vol9n6-2010-pag-203a210/Vol9n6-2010-pag-203a210.pdf>

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Mariada Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

SBP - SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <www.psicomotricidade.com.br> Acesso em: setembro de 2013.



Capítulo 5
A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: SUA IMPORTÂNCIA E
CONTRIBUIÇÃO NO CONTEXTO
ESCOLAR

Jéssica Camila da Silva Almeida
Ivo Ribeiro de Sá

A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Jéssica Camila da Silva Almeida

Faculdade de Pedagogia pela FSA. Latu senso em Psicomotricidade, Psicopedagogia e Alfabetização e letramento. Mestranda pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Ivo Ribeiro de Sá³

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1986), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Atualmente é professor assistente mestre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

RESUMO

O presente artigo aborda o movimento corporal na educação infantil e como o professor pode contribuir para o desenvolvimento da mesma. A infância é uma fase extremamente importante para o indivíduo, pois nesse período é proporcionado as crianças experiências que podem contribuir ou não as outras fases da vida. Os movimentos aprendidos durante os primeiros anos da infância caracterizam a base para as aprendizagens numa fase posterior. As habilidades motoras que a criança adquire numa fase inicial são aperfeiçoadas na idade adulta. É na escola que estas experiências são vivenciadas, por meio de atividades lúdicas que facilitam o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Um bom trabalho com a motricidade desde a educação infantil proporcionará à criança realizar com facilidade atividades do dia a dia para se tornarem mais independentes, além de passarem pelo processo de alfabetização com um desempenho significativo, com mais segurança e destreza. Daí a importância da estimulação para o desenvolvimento cognitivo infantil. As habilidades básicas são condições mínimas para uma boa aprendizagem, e constituem a estrutura da educação psicomotora que é tão importante no processo ensino-aprendizagem. Para que ocorra esse desenvolvimento psicomotor, o professor precisa construir e reconstruir o seu saber, a partir de meios e estratégias para estimular seus alunos no desenvolvimento de tal processo. Sendo assim fica explícito a importância da motricidade e do desenvolvimento motor na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Movimento Corporal; Prática Pedagógica.

³ Professor Doutor - Orientador do Trabalho

INTRODUÇÃO

A criança se desenvolve de diversas formas enquanto está em seu processo de crescimento. Seja pela fala, pela compreensão do que se está sendo dito para ela, pela ingestão de novos alimentos, ou principalmente pela experiência motora: a coordenação, o equilíbrio, os primeiros passos até o andar e correr. Sem contar os movimentos com os braços, que também propiciam o dançar, jogar, bater, arremessar, entre outros.

Mesmo que o desenvolvimento da criança não vá ocorrer de forma linear, vai sempre acontecer de forma contínua, Medina-Papst e Marques (2010) apontam que mesmo que exista essa singularidade para com a diversidade das experiências na motricidade infantil, a maior necessidade é que seja possível oferecer um ambiente diverso, cheio de possíveis resoluções de problemas, e é nesse momento que a importância da educação infantil no meio do movimento se encaixa.

Os alunos são diferentes entre si, se desenvolvem de forma individuais e descobrem suas habilidades de maneiras distintas. O ambiente escolar deve propiciar uma forma de abrir o espaço para aplicação de desafios afim de movimentar o corpo, com música, dança, atividades físicas, psicomotoras entre outros.

Borges (2014) afirma que existem alguns movimentos que o indivíduo aprende de forma natural e espontânea durante o decorrer de sua vida, sem que ninguém ensine (como o engatinhar e o andar). Não é preciso que a escola ajude a criança a aprender a se rastejar para se agarrar à um móvel, por exemplo; entretanto, ao retirar esses movimentos mais simples, as habilidades complexas precisam ser aprendidas com outras pessoas.

A motricidade, ou seja, o movimento com o corpo, pode ser dividido em duas diferentes, são elas a motricidade global e a motricidade fina. Ainda de acordo com Borges (2014), é possível dizer que a global são todos os movimentos que trabalham com grandes grupos musculares, como a locomoção, o equilíbrio, entre outros. Enquanto isso, a motricidade fina trabalha com a percepção, com pequenos músculos, como o olho e a mão, o olho e o pé, entre outros.

A necessidade de saber essa diferença se dá pelo fato de que a motricidade fina só começa a ser importante para a criança a partir do momento em que ela já

aprendeu a dominar pelo menos a maior parte da motricidade global. O ensino do movimento na escola está muito relacionado ao ensino da motricidade fina.

De acordo com Monteiro et al. (2021), trabalhar com a motricidade fina é requisito obrigatório da educação infantil, através de pinturas, exercícios com o lápis, usos de pequenos objetos, entre outros exercícios que levarão à uma facilitação quando chegar o momento da alfabetização.

Mesmo assim, não se deve excluir a exploração da motricidade global. O professor, pedagogo e educador deve criar espaços abertos, livres e com diversos objetos diferentes para que a criança consiga explorar sua grande diversidade de movimentos, tanto com os grandes músculos, quanto com os pequenos. Somente com espaços assim, será possível fazer com que a criança consiga se desenvolver e se conhecer melhor, suas capacidades e também suas limitações.

É neste ponto que entram os jogos possíveis de serem realizados. Lima e Silva (2021) apontam a importância de dar um sentido a mais ao corpo, não apenas biológico, mas também como algo cultural e importante para cada indivíduo. A sugestão dos autores é de cumprir a prática de realização corporal através do meio lúdico.

O aprendizado não deve vir somente de matéria dada de forma objetiva e sistemática, do professor para o aluno. A sugestão é da proposta de também dar a matéria de forma em que o aluno possa aprender de forma lúdica, utilizar o próprio corpo, com brincadeiras e jogos. Assim, além de não ficar exaustivo, o desenvolvimento da criança é explorado da mesma forma.

Afinal, a escola é como uma segunda casa para o aluno. Lá, a criança deve expressar sua subjetividade, aprender mais de conhecimento sobre as coisas externas e sobre a si mesmo, e também ser proativo (LIMA e SILVA, 2021). A criança, na escola, deve ter a possibilidade de rir, brincar, se expressar e fazer barulho.

Através do jogo e do lúdico em sala de aula, a criança estará aprendendo uma matéria, desenvolvendo o corpo e também estará convivendo com algo que, para si, é prazeroso. O professor e educador deve intervir durante o processo recreativo e, dessa forma, uma situação que é significativa para a criança também torna em um processo de aprendizagem e movimentação.

Além de jogos que podem ser realizados em sala de aula, as aulas de Educação Física também ajudam a favorecer tanto a motricidade global, quanto a motricidade fina. Monteiro et al. (2021) afirma que esse tipo de aula ajuda em todos

os aspectos gerais da formação da criança, isso porque além de utilizar o lúdico, como nos jogos, também trabalha equilíbrio e reflexo.

Trabalhar com a motricidade nas aulas de educação física é de extrema e total importância, pois estimular o desenvolvimento de pequenos e grandes movimentos é o que fará com que a criança desenvolva e faça funções básicas quando se tornar adulto, como a digitação de um texto no computador e no celular, escrever no papel com lápis e caneta, segurar um copo e apertar um botão.

Para que coisas simples como essas aconteçam, a criança deve ser estimulada com ações e reações na escola, e Monteiro et al. (2021) traz alguns desses exemplos que podem ser realizados tanto em sala de aula quanto nas aulas de Educação Física. São eles: apertar uma bola, moldar uma massinha, tentar reproduzir um desenho, pintar dentro das linhas de uma pintura, contornar uma figura, entre outros.

É importantíssima essa fase de uso do lápis e da caneta, de segurar com a mão para desenhar e de aperfeiçoar essa técnica, inclusive nas brincadeiras de imaginação, em que a criança não está desenhando, somente rabiscando de mentira. “Exemplo disso é quando a criança faz de conta ser um médico e imita a ação de escrever ao passar uma receita ao seu paciente, ou a fazer de conta que é professor a tomar notas dos seus alunos” (BORGES, 2014, p. 26).

Como se pode ver, as brincadeiras estão sempre envolvidas em todas as situações e o uso do corpo é mais do que necessário para o desenvolvimento da criança em sua fase infantil para tornar-se jovem.

A primeira linguagem que a criança aprende a usar é a própria linguagem do corpo. Como Freire (1985, p. 26) mesmo diz:

Sabemos que a linguagem é de natureza gestual, corporal, é uma linguagem de movimento de olhos, de movimento do coração. A primeira linguagem é a. linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana. Creio ser fundamental que o professor valorize em toda sua imensão o que constitui a linguagem, ou as linguagens, que são linguagens de perguntas antes de serem linguagens de respostas.

O uso desse corpo como pergunta e como linguagem também pode ser explorado em vários outros âmbitos, como também na musicoterapia corporal. De acordo com Cunha e Volpi (2008), este tipo de terapia estuda a relação entre as

peças e a música, com seu corpo e o movimento, e a musicoterapia corporal faz uma relação como se o próprio corpo fosse o som da música, o instrumento musical.

Sakai et al. (2004) relaciona a musicoterapia corporal como um corpo musical, que utiliza movimentos, voz, o próprio corpo e ritmos. A criança, ao participar desta terapia, se desenvolve de diversas formas diferentes. É uma relação distinta que o corpo pode ter com o movimento, como uma linguagem, como foi afirmado anteriormente.

REFERÊNCIAS

- BORGES, C. F. B. **O desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões:** um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico. Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Ponta Delgada, 2014.
- CUNHA, R.; VOLPI, S. A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. **R.cient.**, v. 3, p. 85-97, Curitiba, 2008.
- FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- LIMA, G. A.; SILVA, M. L. G. Corporeidade e motricidade na escola: o jogo enquanto ferramenta de desenvolvimento da criança. **Ensino em Perspectiva**, v 2 n 2, p. 1-13, Fortaleza, 2021.
- MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Bras. Cineantropom Desempenho Hum**, v 12 n 1, p. 36-42, 2010.
- MONTEIRO, I. A. F.; CRUZ, A. S. L.; SANTOS, R.; SILVA, R. S.; NETO, V. G. C.; MONTEIRO, E. R.; MIRANDA, M. J. C. Importância da motricidade fina nas aulas de Educação Física infantil: uma revisão de literatura narrativa. *Research, Society and Development*, v 10 n 8, 2021.
- SAKAI, F. A.; LORENZZETTI, C; ZANCHETTA, C. Musicoterapia corporal. In: **Convenção Brasil Latino América**, Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu, 2004.



AUTORES

Andréia Marta Freire

Universidade Paulista – UNIP.

Daniela de Souza

Centro Universitário Claretiano.

Elayne Barbosa da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Mestranda em estudos literários pela Unir. Pós graduada em Libras pela FAVENI.

Eliane Elias do Nascimento Freitas

Universidade Anhanguera Polo Naviraí - MS.

Flavinês Rebolo

Graduada em Psicologia com Mestrado e Doutorado em Educação pela USP. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco / UCDB, em Campo Grande, MS.

Ivo Ribeiro de Sá

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1986), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Atualmente é professor assistente mestre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Didática Metodologia e Prática de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, educação física escolar, educação, educação infantil e formação de professores.

Jéssica Camila da Silva Almeida

Faculdade de Pedagogia pela FSA. Latu senso em Psicomotricidade, Psicopedagogia e Alfabetização e letramento. Mestranda pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Josemeire Machado Dias

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Josimari dos Santos da Conceição

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná- UNOPAR, Pós graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno - FAP, Pós Graduada em Libras pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal - FACIMED , Pós graduada em Tradução e Interpretação Libras/ Língua Portuguesa pela Faculdade Santo André - FASA. Tradutora Intérprete de Libras efetiva da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, membro do grupo de pesquisa Língua Cultura Surda e Bilinguismo- LICUBI. Mestranda em Letras PPGML- Programa de Mestrado Acadêmico em Letras - UNIR/PVH.

Karolina da Silva Riquelme

Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Gestão Escolar e Mestranda em Educação com bolsa PROSUC/CAPES pela Universidade Católica Dom Bosco. Atualmente é professora da Educação Infantil do Centro Social Dom Bosco, em Campo Grande, MS.

Luiz Roberto da Silva

Faculdade Integrada de Fátima do Sul – FIFASUL.

Renato Marcelo Reis

Mestre em Gestão e Tecnologias para a Educação, pelo GESTEC UNEB, BA (2021). Possui graduação em Jornalismo pela Faculdade Social da Bahia (2015). Atualmente é pesquisador da Universidade Federal de Sergipe, membro do Conselho Municipal de Política Cultural de Salvador, membro da Associação Bahiana de Imprensa, atuou como coordenador Artes Visuais da Fundação Cultural do Estado da Bahia, FUNCEB 2019-2023, diretor e coordenador do Instituto Casa da Photographia, desde 1997. No campo técnico-artístico, foi coordenador geral da retomada dos Salões de Artes Visuais da Bahia e coordenador geral do Prêmio Nacional de Fotografia Pierre Verger, nas edições 2019-2021, desenvolve pesquisa experimental acerca da desmaterialização do Tempo para a Fotografia. Tem experiência na área de Artes

Visuais, com ênfase em Fotografia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes, fotografia, curadoria, educação, arte-educação, práxis pedagógica, narrativas de si.

Ronaldo Ferreira de Oliveira

Centro Universitário Leandro da Vinci.

Valdete de Souza Silva

Formada pela UEMS Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Ciências Biológicas e Normal Superior e Pós Graduação em: Gestão Ambiental, Neuropsicopedagogia e Mestre em Recursos Naturais.




Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492028-5



9 786554 920285