



**FAUESP**  
Faculdade Unificada do  
Estado de São Paulo

# UNIFICADA



REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 7-NÚMERO 1 | JANEIRO 2025

**“Tudo vale a pena quando a  
alma não é pequena.”**

**Fernando Pessoa**

DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/01/2025

# UNIFICADA

---

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.7 n.1 – janeiro 2025 – Mensal

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

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/01/2025

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370  
CDU 37

---

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

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





## **UNIFICADA**

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.7 n.1 – janeiro de 2025 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/01/2025

## **DIREÇÃO**

### **DIREÇÃO ACADÊMICA**

Prof: MSc Claudineia Lopes

### **DIREÇÃO FINANCEIRA**

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

### **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

## **CONSELHO EDITORIAL**

### **EDITORA-CHEFE**

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

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

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos  
(FAUESP)

## **EDITORIAL**

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

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

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

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

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

**Boa leitura!**

**Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho**



## SUMÁRIO

### **O DESENHO E A CRIANÇA**

ANA PAULA APOLINARIO DA SILVA..... 06

### **ABORDANDO O DESENHO NA VISÃO DO EDUCADOR**

ANA PAULA APOLINARIO DA SILVA..... 18

### **LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CARINA APARECIDA OLIVEIRA..... 29

### **AUTISMO E INSERÇÃO DO ALUNO: TRABALHANDO SUA AUTONOMIA**

CARINA APARECIDA OLIVEIRA..... 44

### **PSICOMOTRICIDADE E AS BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

DANILA APARECIDA MACIEL LIMA..... 63

### **DANÇA E EDUCAÇÃO: POTENCIALIZANDO A COORDENAÇÃO MOTORA**

HELLEN LHAIS ROCHA DE ANDRADE SOUSA..... 73

### **POTENCIALIDADES DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JULIANA APARECIDA DA SILVA..... 82

### **A INCLUSÃO E OS DESAFIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

LILIAN SILVA DUTRA..... 91

### **CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E AEE**

LUCIA HELENA MANZANO VETTORE..... 96

### **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LUCIA HELENA MANZANO VETTORE.....105

### **CRIAÇÃO, IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO DA CRIANÇA TRABALHADOS NA ESCOLA**

LUCIA HELENA MANZANO VETTORE.....115

### **A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CORPO OU O CSO NA OBRA OS PASSOS PERDIDOS DE ALEJO CARPENTIER**

MÁRCIA BENEDITA BARBIERI.....125

### **ESCRITURA: ESSE ORIGAMI**

MÁRCIA BENEDITA BARBIERI.....140

### **DESTERRITORIALIZAÇÃO: O ENTRELAÇE ENTRE FILOSOFIA E LITERATURA**

MÁRCIA BENEDITA BARBIERI.....151

**A INCLUSÃO DOS DEFICIENTES NO MERCADO DE TRABALHO**

TALITA CRISTINA DOS SANTOS .....161

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA INFÂNCIA DE CRIANÇAS  
AUTISTAS**

ROBERTA HELLER DE CAMPOS MAIA .....176

**LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA GESTÃO ESCOLAR:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

ROBERTA HELLER DE CAMPOS MAIA .....188

**A CULTURA AFRICANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS**

ROBERTA HELLER DE CAMPOS MAIA .....197



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## O DESENHO E A CRIANÇA

ANA PAULA APOLINARIO DA SILVA

### RESUMO

O desenho, considerado uma forma de expressão, possui raízes antigas ligadas à arte e à manifestação humana. Em constante evolução, o desenho na sala de aula revela emoções e pensamentos das crianças, além de proporcionar diversão. Essa linguagem expressiva auxilia no desenvolvimento da criatividade, imaginação e expressão das crianças, contribuindo para a ampliação de conhecimentos. Na educação infantil, o desenho é uma atividade escolar significativa, pois permite que a criança perceba e aprecie o mundo ao seu redor, estimulando a construção do pensamento. Educadores devem promover o desenho como instrumento de expressão, auxiliando as crianças em suas produções e favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades. O uso do desenho na educação infantil é relevante, pois contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo, perceptivo, psicomotor e social das crianças.

**Palavras-chave:** desenho; criança; educação.

## INTRODUÇÃO

Ao pensar o desenho de forma ampla, afastando de uma vez a ideia de que desenho é algo feito a lápis sobre um papel, será possível perceber que ele sempre existiu. Então, seu surgimento está estritamente ligado a existência da arte. Logo, as primeiras manifestações consideradas como arte datam do período paleolítico.

À medida que o mundo foi se transformando, as concepções do desenho e a sua utilização em sala de aula também foram transformadas. E uma característica do desenho é evidenciar quem está por trás de um papel, sendo possível compreender as emoções da criança, o que deseja, além de proporcionar diversão. Logo, o desenho é uma forma de expressão, assim como os gestos e a fala.

O desenho possibilita às crianças desenvolverem criatividade, imaginação e expressão. Contribuindo para a construção e ampliação de conhecimentos. Entretanto, para que isso ocorra efetivamente é essencial ser trabalhado de forma prazerosa por se tratar de uma linguagem mais elaborada que exige a cooperação das mãos, dos olhos e diversos instrumentos, abrangendo o conjunto de potencialidade tanto afetiva quanto cognitivas.

E pelo desenho ser uma linguagem expressiva, é indispensável que os educadores promovam meios para que as crianças criem suas produções, apoiando nas dificuldades e aprimorando, cada vez mais, as capacidades expressivas, favorecendo o desenvolvimento da criatividade.

A educação infantil é um espaço propício para favorecer o aperfeiçoamento dos processos por meio da exploração e da experimentação, reconhecendo a imaginação e a descoberta do desenho como uma atividade escolar, visto que quando a criança desenha percebe o mundo no qual está inserida apreciando o novo, oportunizando a construção e reconstrução do pensamento.

Portanto, o uso do desenho, é um excelente instrumento potencializador que pode ser utilizado pelos educadores, pois através do desenho a criança

expressa todos os seus sentimentos, inclusive aqueles não ditos, mas podem ser percebidos.

A pesquisa realizada justifica-se pelo relevante papel do desenho na educação infantil visto que contribui para o desenvolvimento das diversas dimensões emocional, cognitivo, perceptivo, psicomotor e social das crianças.

## **O DESENHO**

A presença do desenho na vida do homem é evidente desde que se entende por homem, podendo ser visto nas paredes das cavernas pela necessidade de estabelecer comunicação. Portanto,

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra, (DERDYK 1993, p.10).

A utilização dos desenhos tinha o intuito de registrar. Sendo assim, o surgimento do desenho ocorreu antes mesmo da escrita. O desenho está por toda parte, pois assim como o texto que permite a expressar as ideias por meio de palavras, o desenho possibilita a expressão por meio de imagens. Desse modo, ambos são necessários e se complementam.

O desenho e a escrita têm uma origem comum, ambos surgiram da necessidade de registrar a linguagem por meio de signos, e assim transmitir uma mensagem. Nos primórdios da Civilização, os logogramas eram desenhos esquemáticos utilizados para representar as palavras. Formam a base de sistemas de escrita como o hieróglifo, o cuneiforme e os glifos maias. A semelhança do desenho com o objeto a que se refere, tão evidente nos pictogramas, mostra uma proximidade entre as palavras e as coisas representadas. O pictograma é uma linguagem de símbolos independente dos sons, o que garante sua eficiência na comunicação visual. Sumérios e egípcios utilizaram pictogramas para designar outro objeto cujo nome era foneticamente semelhante, daí sua escrita ser chamada de escrita figurativa. [...] A associação de dois ou mais pictogramas para representar um conceito, um substantivo abstrato, foi o primeiro passo em direção a um sistema de escrita conhecido como ideograma, utilizado na China e também no Egito. (CADÔR, 2007, p.07)

O desenho é a expressão instantânea do pensamento e a forma mais simples de elaborar uma imagem. A simplicidade do desenho está ligada ao fato do uso de poucos elementos e também por ser uma ideia primária. Desse modo o desenho, é a representação da realidade e de elementos não visíveis ou imateriais, como sentimentos como, o amor e a saudade, a raiva e o medo, o belo e o feio. Incitando o sujeito a refletir sobre a própria existência, sobre o mundo em que habita.

O desenho é o modo imediato de registro do nosso olhar. Por meio dele, interpretamos o que vemos, o que sentimos e nossa relação com o mundo. Por meio dele, distinguimos as coisas, aprendemos a amá-las. É onde o pensamento do artista se materializa, organiza, expressa e constrói. O desenho como meio de conhecimento, de apropriação, de comunhão. É a figura do desejo: desejo inconsciente de expressar algo indizível. (ELUF, 2008, p. 05)

Assim, o desenho é comunicação, é possível afirmar que é transmissor de sensações, traz implícito, os sentidos, pensamentos e realidades de uma criança, através das linhas, traços, cores e formas. Quando se está na ação do desenhar, há representações de personagens do mundo adulto, no desenho é possível compreender gráficos e traços do mundo real, feitos pela observação diária da criança que desperta a necessidade da imitação. Moreira salienta que:

A criança desenhando está afirmando a sua capacidade de designar. Desenha brinquedos, brinca com os desenhos. É seu o desenho da sua pipa, o risco da amarelinha, o castelo de areia, as estradas por onde andam seus carrinhos, a planta de sua casinha. É desenho a maneira como organiza as pedras e as folhas ao redor do castelo de areia ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais que dispõe. Observando a brincadeira livre das crianças pode-se notar diferenças individuais na maneira de dispor seus brinquedos no espaço. Na maneira de desenhar o seu espaço (MOREIRA, 2008, p.16-17).

É genial essa passagem, pois o desenho é entendido como brincadeira ou jogo que se estende às ações das crianças também pela maneira como elas organizam o espaço.

## O DESENHO PARA A CRIANÇA

A arte de cada criança é iniciada pelos rabiscos e garatujas. Desse modo,

Para a criança bem pequena desenhar é rabiscar, explorar movimentos e modelos de implantá-los no papel, agir sobre a superfície, e produzir algo para ser visto é o motor deste momento conceitual. A criança está interessada em realizar movimentos e ver o que faz enquanto desenha. O desenho para ela é AÇÃO (física e reflexiva) que produz algo para ser visto. Inicialmente é o gesto, que pouco a pouco é coordenado com o olhar e equilíbrio do corpo todo. (IAVELBERG, 2006, p.66)

Para uma criança pequena, rabiscar significa muitas possibilidades. Rabiscar é o início de um processo de preparação que logo resultará em traços, riscos, borrões, que formará pessoas, objetos e nomes. Intrigante que quanto menor for a criança, menos será sua expressão por meio do rabisco.

A criança rabisca e rabisca, e num piscar de olhos descobre no seu rabisco uma “gente”, uma semente. Qualquer forma redonda, quadrada, vazia, retangular, pequena, comprida, agrupada, qualquer configuração preenche um horizonte de significados. (DERDYK, 1993, p. 100)

A criança se entrega de tal maneira na ação do rabiscar na fase inicial que “não tem tempo sequer para olhar à sua volta ou suspender seus movimentos”. (LOWENFELD, 1977, p.95). Nesse processo a criança começa a desenvolver algumas habilidades, como forma organização para que seu desenho ocupe por completo o papel. Além de determinar o espaço na folha é importante o contraste das cores que são colocadas, até atingir a fase de atribuir nomes, que possibilitará escolher outras cores.

O desenho para as crianças é igualmente uma brincadeira, por usar a imaginação para se expressarem. Entretanto, é crucial oferta uma diversidade de materiais com afirma Lavelberg (2013, p. 70) pois, “a criança vai perceber, ao fazer o uso de muitos materiais, que desenhar tem magia porque envolve a imaginação”. Ferraz e Furasi apontam:

A criança em atividade fabuladora ou expressiva participa ativamente do processo de criação. Durante a construção ela se coloca uma sucessão de imagens, signos, fantasias [...] importantes para o conhecimento da produção da criança e evidenciam o desenvolvimento e expressão de seu eu e de seu mundo. Para a criança, essa linguagem ou comunicação que ela exercita com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou fantasiosos, acontece junto com o seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento da realidade. (1993, p.56)

Não importar o lugar que esteja a criança cria formas para desenhar, seja por meio de folhas, no chão, no vidro, na parede não importa, está constantemente desenhando e se expressando, pois sente a necessidade de mostrar quem é. Essas expressões podem não apresentar nenhuma beleza, porém é resultado do envolvimento estabelecido naquele momento oportuno. Segundo Philippe Greig:

Quando a criança se instala com sua folha de papel contra a parede, ela encontra um espaço que se torna um prolongamento de seu “eu”, no interior do qual ela pode tudo. Essa superfície branca, tela ou espelho, permite que, sozinha consigo mesma, viva um momento fora do tempo e do espaço reais, rico de sensações e de necessidades pessoais... Expressar-se aparece aqui como um ato que permite ser ela mesma e um modo de se libertar: A expressão proporciona um grande alívio, uma enorme satisfação. Ela realiza um ato sério, dramático, que desperta a alegria e às vezes também uma profunda dor. [...] (2004, p. 141)

E por se trata de uma das mais importantes formas de expressão da criança que ainda não domina a linguagem escrita, os riscos e diversos movimentos ao desenhar, tem a intenção de buscar o controle do seu próprio

corpo, sendo capaz de exercitar habilidades através da qual irá desenvolver os níveis afetivos e cognitivos. Contudo, quando alcança esse controle há expressividade no desenho. Logo, o RCNEI enfatiza que:

Na garatuja, a criança tem com hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros. (RCNEI, V.III, p. 925)

A intenção da criança nas suas primeiras expressões é deixar registrada sua marca. “Enquanto a criança estiver satisfeita com sua própria expressão, não deveríamos interferir em seu trabalho, pois isto só servira para torná-la inibida.” (LOWENFELD, 1977, p.31). Logo, Lowenfeld pontua que:

De qualquer modo, as primeiras experiências representativas, de um homem, não devem ser consideradas uma representação imatura, pois na realidade, um desenho é principalmente, uma abstração ou um esquema de uma vasta gama de estímulos complexos e o início de um processo mental ordenado. (1970, p. 151)

As primeiras representações infantis, são as garatujas que é “o início da expressão que a conduzirá não só ao desenho e à pintura, mas também a primeira escrita” (LOWENFELD, 1970, p.117). Portanto, sua produção promove na criança uma relevante exploração de experiências iniciais. E à medida que esse processo evolui novos significados ganham espaço. Os rabiscos quando aprimorados contribuem para o surgimento do desenho que por sua vez é a representação cognitiva da criança.

As garatujas são classificadas em três categorias segundo Victor Lowenfeld (1970), a primeira é a garatuja desordenada; a segunda é a garatuja controlada e a terceira é a garatuja com atribuição de nomes. Nas garatujas desordenadas a criança começa a rabiscar a folha e não prestando atenção em linhas e direções, nesse processo não há firmeza nos dedinhos. Nas controladas, a criança tem um certo controle, ao manusear o lápis e começa a

desenvolver a percepção de dentro e fora do espaço que lhe foi proposto, logo os traços são feitos no horizontal, vertical, e até mesmo em círculos resultando em garatujas mais elaboradas o que permite receber nomes. Nesse processo a criança atribui nomes aos seus desenhos, apesar de não saber como chegou naquele resultado. Consequentemente a criança começa a se comunicar com o meio em que está inserida. Agora tem conhecimento do que desenhou na folha, enfim, consta no papel o desenho propriamente feito e entendido. O processo das garatujas é finalizado por volta de quatro anos de idade, a criança passa então a fazer agora desenhos reconhecíveis.

É possível identificar três tipos de desenhos: memorização, observação, criativa e individual. O desenho de memorização é realizado pela memória da criança. Já o desenho de observação exige que a criança observe algo e faça o registro. O desenho criativo pode ser livre ou dirigido: sendo livre, quando vem da imaginação e criatividade da criança e o dirigido que é orientado pelo adulto.

## **O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O objetivo da Educação Infantil é proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança e para isso é necessário levar em consideração,

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (RCNEI, 1998, v. I, p.22)

Evidenciada nos documentos oficiais como sujeito produtor de cultura é primordial pensar como esse espaço pode oportunizar as aprendizagens significativas. Portanto,

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. (RCNEI, 1998, v. I, p.69)

O RCNEI enfatiza da relevância do papel do desenho nessa faixa etária. Visto que é considerado como uma linguagem visual usado pelas crianças que ainda não se apropriaram da escrita. Pois, [...] “as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente” (ALMEIDA 2003, p.27). Assim,

É interessante propor às crianças que façam desenhos a partir da observação das mais diversas situações, cenas, pessoas e objetos. O professor pode pedir que observem e desenhem a partir do que viram. Por exemplo, as crianças podem perceber as formas arredondadas dos calcanhares, distinguir os diferentes tamanhos dos dedos, das unhas, observar a sola do pé e a parte superior dele, bem como as características que diferenciam os pés de cada um. (RCNEI, 1998, v. III, p.69)

O desenho pode ser usado como forma de expressar sentimentos, ideias e registrar observação e impressões acerca de ações propostas em sala. Entretanto é fundamental o educador em suas práticas faça o uso constante do desenho como algo prazeroso oportunizando o envolvimento de forma espontânea e ofertando uma imensa diversidade de materiais. Assim esclarece o RCNEI.

Quando se tratar de atividades de desenho ou pintura, é aconselhável que o professor esteja atento para oferecer suportes variados e de diferentes tamanhos para serem utilizados individualmente ou em pequenos grupos, como panos, papéis ou madeiras, que permitam a liberdade do gesto solto, do movimento amplo e que favoreçam um trabalho de exploração da dimensão espacial, tão necessária às crianças. (RCNEI, 1998, v. III, p.90)

Por mais que as crianças gostem de desenhar, será o educador que irá impulsionar seu desenvolvimento, dando condições para novas possibilidades. O uso do desenho em sala pode ser potencializado perante o reconhecimento do professor que o mesmo é uma linguagem usada pelas crianças. Portanto, é essencial pontuar que o desenho faça parte do planejamento, para que não seja apenas mais uma atividade sem significado.

O ato de desenhar é sinônimo de expressão, para todos, independentes de ser criança ou adulto, por necessidade de expressar sentimentos e emoções que muitas vezes não podem ser verbalizadas. Portanto, o desenho deve ser entendido como um processo mediador na aprendizagem significativa, servindo como um instrumento preparatório, possibilitando exercitar o desenvolvimento imaginário e promovendo a linguagem e escrita.

## **CONCLUSÃO**

A criança sempre terá motivos pra desenhar, não importa aonde esteja, por conta da sua infinita imaginação. Entretanto, não são meramente traços, linhas, formas ou passatempo, cada desenho tem uma realidade a ser exposta. Ao desenhar a criança se encontra consigo mesma, alcançando conhecimento do mundo que a cerca.

Deste modo, os desenhos não são traços isolados, simboliza o conhecimento, que tem de si mesma e do socialmente. Isso é visto quando as crianças desenhavam o pai, mãe, irmãos, a família, bonecos, flores, carrinhos, casas. Assim, seu raciocínio evolui a cada momento. O que justifica que o desenho de forma alguma não pode ser usado como uma atividade insignificante, mas como intermediador no momento artístico, afinal os desenhos produzidos pelas crianças são um ponto de partida para o próximo que será feito permitindo realizar um acompanhamento de sua evolução.

Desta forma, para que a aplicação do desenho em sala seja significativa é crucial o educador compreender que tem papel fundamental nessa ação, tenha consciência dessa importante linguagem usada pelas crianças. Que se dará por meio de uma constante atualização. Promovendo atividades que instigue a criatividade das crianças em espaços agradáveis.

Então usar diferentes metodologias é indispensável, isto é, diversidade de materiais e atividades com a intenção de propiciar novas experiências, motivando a criança a desenhar.

## REFERÊNCIAS

**ALMEIDA**, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2ª. Ed. São Paulo: contexto, 2003.

**DERDYK**. Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1993.

\_\_\_\_\_. **Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil**. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1994.

**ELUF**, Lygia (org.). *Anita Malfatti (Coleção cadernos de desenho)*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008a.

**GOBBI**. Márcia. **Anais do, I seminário nacional: currículo em movimento - perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

**IAVELBERG**, Rosa. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Editora Zouk, 2006. .  
**Como eu ensino: Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

**IAVELBERG**, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

**IAVELBERG**, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.  
infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

**LOWENFELD**, Victor; **BRITTAIN**, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

**LUQUET**, G. H. **O Desenho Infantil**. Porto: Livraria Civilização, 1979.

**MÈREDIEU**, Florence de. **O Desenho Infantil**. 9ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## ABORDANDO O DESENHO NA VISÃO DO EDUCADOR

ANA PAULA APOLINARIO DA SILVA

### ✓ RESUMO

O desenho é uma prática comum nas instituições, porém muitos educadores desconhecem sua importância como forma de expressão infantil. Ele é uma linguagem expressiva fundamental para o desenvolvimento das crianças, reconhecida pela psicologia e pedagogia. Mesmo sem ser artista, qualquer pessoa pode se beneficiar do ato de desenhar para expressar ideias. A sincronia entre pensamento, olhos e mãos durante o desenho revela uma forte ligação entre eles. É essencial que as escolas proporcionem um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo, perceptivo, psicomotor, emocional e social das crianças por meio do desenho, promovendo a experimentação e apreciação do novo. O desenho também é uma forma da criança retratar seu contexto sociocultural e promover seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** desenho; criança; educador.

## ✓ INTRODUÇÃO

O desenho é uma prática comum nas instituições, contudo, muitos educadores desconhecem essa forma de expressão. Logo, as práticas são limitas e não oferecem desafios às crianças. O desenho é uma forma de linguagem expressiva, e sua importância para o desenvolvimento infantil vem sendo cada vez mais evidenciada pela ciência psicológica e pedagógica.

Portanto, para aproveitar e se deleitar com o ato de desenhar e conseguir expressar ideias por meio de imagens, não precisa ser artista. O desenho é uma poderosa ferramenta de comunicação. Pois, existe uma intimidade entre pensamento e desenho, isso é visível no momento que os olhos e as mãos estão sincronizados como um só.

Por este motivo recomenda-se que a escola seja transformada em um espaço favorável ao aperfeiçoamento dos processos cognitivos, perceptivos, psicomotores, emocionais e sociais da criança por meio da investigação e experimentação, apreciando a conquista do novo para a reformulação de conhecimentos.

Afinal, a criança é um sujeito social e possui o direito as inúmeras experiências culturais (brincadeiras, literatura, pintura, desenhos, música). Desta forma, o desenho auxilia a criança como instrumento para retratar o contexto sociocultural que está inserida, além de promover seu desenvolvimento.

## O DESENHO SOB A PERSPECTIVA DO EDUCADOR

Antes de tudo, o desenho é...

[...] a base de todas as linguagens artísticas. A importância do desenho é inegável pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade. Por intermédio do desenho a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências,

colocando-se em sua poética de modo singular. (IAVELBERG, 2006, p. 57)

Quando uma criança desenha, expressa seus pensamentos e lembranças, assim como o que está acontecendo em sua vida naquele momento. E pode parar e continuar quando quiser, porque para ela, desenhar não tem regras. Uma característica do desenho é revelar quem está por trás do papel, mostrando o que a criança está sentindo ou desejando, mesmo sendo, também, apenas uma forma de se divertir. Como afirma Deryk,

A criança desenha, entre outras tantas coisas, para divertir-se. É um jogo onde não existem companheiros, a criança é dona de suas próprias regras... O desenho é o palco de suas emoções, a construção do seu universo particular. O desenho manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial. (DERDYK 1994, p. 50)

O desenho é uma linguagem e uma forma de expressão prazerosa. É importante para as crianças, especialmente quando ainda não usam a linguagem verbal. Sabendo agora o que desenha e como expressa alegria, imaginação, a percepção.

Quando a criança se concentra em seu próprio trabalho, quando aprende a apreciar e compreender seu ambiente, envolvendo-se dele, desenvolvendo a atitude mental. O processo criador abrange a incorporação do eu na atividade; próprio ato de criar fornece a compreensão do processo por que outros estão passando, quando enfrentam suas próprias experiências. Viver cooperativamente, como seres bem-ajustados, e contribuir, de forma criadora, para a sociedade torna-se um dos mais importantes objetivos. (LOWENFED 1970, p. 28)

O desenho traz grandes contribuições para a criança, e uma delas é o de proporcionar companheirismo entre as crianças. Além do companheirismo, há o reconhecimento do próprio eu, o desenho possibilita uma intimidade de relação muito grande, a tal ponto, que a criança começa ter confiança em si mesma. Afinal,

A criança está exprimindo, assim sua própria importância, pelos seus próprios meios, e o contentamento que deriva da sua realização se torna óbvio. A confiança em si mesma, que é desenvolvida por esse tipo de expressão, fornece a base para níveis mais avançados da arte. (1970, p. 30)

Cada criança é única, e isso se reflete no ato de desenhar. Alguns se destacam mais do que outros nessa atividade. Mesmo uma criança que possa não se sair tão bem em outras áreas infantis, pode se destacar no desenho, mostrando um cuidado especial. Isso muitas vezes impressiona e encanta, portando a imitação pode limitar a criatividade, pois se tornam dependentes do pensamento alheio. É fundamental permitir que desenhem de acordo com sua visão do mundo, promovendo assim seu desenvolvimento criativo.

O desenho da criança é ação e pensamento ao mesmo tempo. São atos particulares, que ninguém pode realizar por ela. Quando a criança desenha, ação, percepção e imaginação atuam juntas; ela sabe fazer e ver o que produz no desenho. Corpo, inteligência e conhecimento das experiências de desenho anteriores se encontram afinados com o que está sendo desenhado (IAVELBERG, 2013, p. 29).

À medida que a criança cresce, seu desenho também evolui. De acordo com Lowenfeld (1970), o desenho contribui para o desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptivo, social, estético e criativo da criança. O desenvolvimento emocional ocorre quando a criança estabelece uma forte conexão com o desenho, o que pode equilibrar o intelecto e as emoções. No entanto, crianças com desequilíbrios emocionais podem fazer repetições rígidas e estereotipadas de desenhos, copiando em vez de usar a imaginação.

De acordo com Freitas (2013), um equívoco comum entre os professores é abordar o desenho da mesma maneira que a escrita, considerando-o uma linguagem com forma e conteúdo concretos. Lowenfeld (citado em NOVAES; NEVES, 2009) destaca que a criança aprende a desenhar praticando o ato de desenhar, não por meio de exercícios de coordenação motora. É crucial que a

criança se sinta livre para expressar sua criatividade por meio do desenho, uma liberdade que não apenas influencia seus desenhos, mas também sua vida como um todo. Segundo Lowenfeld, ao desenhar, a criança descobre o significado que a vida tem para ela, tornando-se a criadora de sua própria história.

A criança pré-escolar aprende de modo mais ativo que passivo, isto é, sua intenção real com o meio, o tocar, ver e manipular fazem parte do seu progresso total, estando intimamente ligados ao seu desenvolvimento cognitivo e perceptivo (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 381).

Então, porque muitos educadores ainda utilizam os desenhos como uma forma de ocupar o tempo restante de uma atividade, como durante a espera de outros alunos, a hora do lanche ou a saída dos pais. Como enfatiza Augusto,

[...] nas brechas deixadas entre uma e outra proposta didática ou no tempo livre, que poderia ser destinado tão somente á espera da próxima atividade, até que todos os demais colegas da turma terminem o que estavam fazendo, até que chegue a hora do lanche etc, (AUGUSTO, 2014, p.37)

Essa concepção e uso do desenho em sala são equivocados e restritivos, pois o desenho é uma ferramenta que permite às crianças desenvolverem sua criatividade, imaginação e expressão. A desvalorização por parte dos adultos, incluindo os professores, em relação às produções das crianças ocorre quando o desenho é utilizado de forma inadequada. Muitas vezes, permitem que os alunos desenhem apenas para preencher o tempo ou enquanto realizam outras tarefas, sem acompanhar adequadamente o processo de criação dos seus alunos.

“O posicionamento dos educadores, implícito nas decisões que tomam no planejamento de seu trabalho, altera as condições de produção da criança, desde a definição de materiais, espaços, meios e proposições que providenciam para a criação, até o modo como lidam com os resultados. Isso é reforçado, ainda, pelo lugar afetivo que ocupam

próximo às crianças, influenciando-as por meio de suas expectativas e de seu retorno, elogioso ou não (AUGUSTO, 2014, p. 36).

É inegável que as crianças adoram desenhar, porém é o adulto quem deve criar condições para o desenvolvimento dessa atividade, oferecendo novas possibilidades. A criança percebe quando desenha apenas por falta do que fazer, e quando o educador não valoriza seus traços, ela sente que não importa se deseja ou não desenhar, pois não tem significado. Conforme IAVELBERG (2013), tentar interpretar o desenho é um erro, pois a criança imagina enquanto desenha, brincando com os traços e podendo mudar os personagens, já que é a autora do desenho. Para que essa atividade seja produtiva, é essencial incluí-la no planejamento. Para isso,

O conhecimento que o professor tem de desenho infantil permite que veja o processo da criança. Mas analisar resultados anda junto com compreender os processos que o desenhista percorre para obtê-los; por sua vez, os produtos serão pontos de partida para novos desenhos, (IAVELBERG, 2013, p.32)

O desenho é uma forma de expressão que transmite emoções e sentimentos, por isso é fundamental valorizar os traços e não os utilizar apenas como uma distração. Segundo GOBBI (2010, p. 6), é essencial disponibilizar diversos materiais para o desenho, com cores, texturas e formas variadas, para as crianças. No entanto, como podemos viabilizar essa prática em sala de aula? Gobbi (2010) destaca a importância de os professores terem formação adequada para utilizarem o desenho de forma mais significativa. Assim, será possível adotar uma abordagem reflexiva, acompanhando as produções das crianças de maneira mais profunda e possibilitando novas aprendizagens.

“O ato de olhar para os desenhos infantis é fundamental para os educadores, pois o olhar compreensivo e interessado dos professores é um fator relevante na construção das condições para desenhar na Educação Infantil, (AUGUSTO, 2014, p. 24)

Augusto (2014, p.24) destaca a importância de um "olhar compreensivo" ao avaliar os desenhos das crianças. Isso significa ir além de simples elogios superficiais, envolvendo uma análise do desenvolvimento da criança ao longo das produções. Comparar desenhos anteriores com os atuais e incentivar novos desafios são formas de utilizar os desenhos como ponto de partida para o próximo passo no aprendizado. Essa prática permite ao educador acompanhar a evolução do aluno e orientá-lo em seu potencial, sem o objetivo de desvalorizar o desenho, mas sim de oferecer direcionamento para seu crescimento.

“Para que se possa ter uma relação verdadeira no acolhimento e no incentivo, é preciso que o professor acompanhe o processo de cada aluno, porque ele é diferente dos demais. Acompanhando as particularidades com que cada aluno trabalha, o que fala enquanto desenha, como interage com seus pares, o que desenha, que materiais usa, sua segurança ou insegurança para desenhar, o professor poderá se relacionar com ele em particular (IAVELBERG, 2013, p.34).

Augusto (2014) enfatiza que as crianças esperam mais do que simples elogios ao mostrar seus desenhos na escola. Buscam interesse genuíno por parte do educador, não apenas respostas automáticas como "seu desenho está bonito". Ao recolher os desenhos, é crucial que o educador seja sincero, estabelecendo uma relação honesta e dedicada ao acompanhamento de todo o processo criativo. Isso inclui compreender as características individuais das crianças, auxiliá-las nas dificuldades e incentivá-las a evoluir cada vez mais. Portanto, fica evidente que o papel do educador ao propor atividades de desenho em sala é de extrema importância. Sua consciência sobre os verdadeiros significados e potenciais educativos do desenho é fundamental.

Por isso, é indispensável que o educador esteja sempre se atualizando, refletindo sobre as expressões artísticas das crianças e mantendo um olhar atento sobre essa linguagem tão relevante para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Caso as crianças não percebam esse olhar atencioso, acolhedor e respeitoso por parte do educador, podem se sentir inibidas e evitar

o envolvimento com a atividade de desenho, percebendo-a como algo insignificante e desprovido de sentido.

Muitas vezes, os professores tentam ensinar as crianças a desenhar de forma realista, usando formas e cores "corretas". No entanto, vários autores afirmam que a criança não aprende a desenhar dessa maneira. O desenvolvimento e amadurecimento da criança são processos naturais nesse aprendizado. Muitos professores acreditam que, através de correções e reforços negativos, os alunos alcançarão desenhos perfeitos que representam a realidade.

Isso leva a vários equívocos na abordagem pedagógica, como quando o desenho da criança é separado de sua autoria e de seu potencial criativo. Um exemplo disso são os desenhos prontos para colorir, que são baseados em formas estereotipadas e de baixa qualidade.

Outro equívoco constante, são propostas de desenhos para os pequeninos que exigem que coloquem as cores das coisas como nelas são vistas, as cores 'certas', quando nem a criança nem os artistas modernos e contemporâneos escolhem fazer seus desenhos desse modo (IAVELBERG, 2013, p. 30).

Quando o professor compreende o processo de desenho da criança, passa a respeitar sua produção e a criar zonas de desenvolvimento proximal, o que resulta em novas aprendizagens e desenvolvimento. Isso também oferece as oportunidades necessárias para incentivar a criança a se interessar ainda mais pelo desenho.

O desenho é um recurso que oferece momentos de aprendizado simbólico e significativo, especialmente para crianças pequenas. Esse processo ocorre gradualmente, e o professor desempenha um papel fundamental como mediador, acompanhando o desenvolvimento da criança, estimulando sua capacidade criativa e valorizando suas produções. Ao fazer isso, a criança desenvolve sua habilidade de desenhar com confiança, o que contribui significativamente não apenas para seu desenvolvimento artístico, mas também para sua aprendizagem como um todo.

## **CONCLUSÃO**

É possível notar que o desenho está por toda parte no dia a dia. Sendo assim, o desenho é necessário em diversas atividades humanas. Portanto, na instituição educacional não deve ser diferente. Logo, as atividades de expressão como o desenho devem ser reconhecidas e valorizadas, uma vez que são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, por constitui os alicerces essenciais para o desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana, como a aquisição da escrita.

E assim como o texto e como o verbo permite expressarmos ideias por meio de palavras, o desenho permite a expressão por meio de imagens. Desse modo, o texto e a imagem não substituem um ao outro, pois ambos são necessários.

Considerar o desenho como uma ferramenta é importante, mas é crucial lembrar que a criança não aprende a desenhar sozinha. Para que ela se aproprie do desenho como linguagem expressiva, é essencial um trabalho que aborde conteúdos específicos dessa linguagem, bem como formas adequadas, visando o desenvolvimento.

Nesse sentido, os educadores desempenham um papel fundamental na formação da criança, precisando revisar práticas pedagógicas e compreendê-las sob diversos aspectos, que devem ser constantemente questionados e reavaliados. A formação dos professores nesse campo possibilitará uma maior integração entre teoria e prática em sala, já que o desenho reflete e confirma a maneira única e exclusiva como as crianças veem o mundo.

## **✓ REFERÊNCIAS**

**ALMEIDA, Rosângela Doin. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** 2ª. Ed. São Paulo: contexto, 2003.

**ALCURE, Lenira Ferraz. Comunicação verbal e não verbal.** 2.ed. Rio de Janeiro : Senac, 1996.

**ALMEIDA, Rosângela Doin. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** 2ª. Ed. São Paulo: contexto, 2003.

**AUGUSTO. Silvana de Oliveira. Ver depois de olhar: a formação do olhar dos**

**CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português: linguagens/literatura, gramática e redação.** 2.ed. São Paulo : Atual. 2004.

**DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (org). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.

**DERDYK. Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Editora Scipione, 1989. \_\_\_\_\_. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 1993. \_\_\_\_\_. **Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil. Série: Pensamento e ação no magistério.** São Paulo: Scipione, 1994.

**IABELBERG, Rosa. O Desenho Infantil.** São Paulo: Editora Zouk, 2006. . Como eu ensino: Desenho na Educação Infantil. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

**IABELBERG. Rosa. Desenho na Educação Infantil.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

**IABELBERG. Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores.** Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.

**LOWENFELD, Victor; BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

**LUQUET, G. H. O Desenho Infantil.** Porto: Livraria Civilização, 1979.

**MÈREDIEU, Florence de. O Desenho Infantil.** 9ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

**OLIVEIRA**, Maria Helena Cozzolino de. **Metodologia da Linguagem**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CARINA APARECIDA OLIVEIRA

**Resumo:** O artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca da importância da ludicidade no contexto da educação especial e inclusiva no Brasil. A ludicidade é uma das ferramentas mais importantes para o trabalho com pessoas com deficiência no país, pois pode ser utilizada como uma estratégia para tornar o processo educativo mais divertido, prazeroso e eficiente para as crianças. As atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, teatro, música, artes e esportes, podem ser adaptadas às necessidades e habilidades de cada criança, estimulando seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Além disso, as atividades lúdicas podem ser utilizadas para trabalhar diversas habilidades, como a comunicação, a socialização, a concentração, a criatividade, a coordenação motora e a autonomia. Este texto traz como metodologia a pesquisa bibliográfica na modalidade de um ensaio teórico. A ludicidade também pode ajudar a reduzir o estigma e a exclusão social das crianças com deficiência, proporcionando um ambiente de inclusão e respeito às diferenças. Quando as crianças são convidadas a participar de atividades lúdicas em grupo, elas podem aprender a conviver com as diferenças, a respeitar o outro e a se colocar no lugar do outro. Portanto, a ludicidade é uma importante ferramenta na educação especial e inclusiva no Brasil, pois pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças com deficiências e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

**Palavras-chave:** Ludicidade, Deficiência, Inclusão.

## **Abstract**

The present text aims to reflect on the importance of playfulness in the context of special and inclusive education in Brazil. Playfulness is one of the most important tools for working with people with disabilities in the country, as it can be used as a strategy to make the educational process more fun, enjoyable, and efficient for children. Playful activities, such as games, plays, theater, music, arts, and sports, can be adapted to the needs and abilities of each child, stimulating their cognitive, motor, affective, and social development. Additionally, playful activities can be used to develop various skills such as communication, socialization, concentration, creativity, motor coordination, and autonomy. This text uses bibliographic research as the methodology in the form of a theoretical essay. Playfulness can also help reduce stigma and social exclusion of children with disabilities by providing an environment of inclusion and respect for differences. When children are invited to participate in group playful activities, they can learn to live with differences, respect others, and empathize with others. Therefore, playfulness is an important tool in special and inclusive education in Brazil, as it can contribute to the overall development of children with disabilities and to the construction of a more inclusive and supportive society.

**Keywords:** Playfulness, Disability, Inclusion

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente artigo predispõe-se à análise da importância da ludicidade na educação especial e inclusiva, trazendo através de pesquisa bibliográfica estudos que revelam o alto teor de aprendizagem voltadas para o ensino em sala de aula aos discentes com deficiências e a sua inclusão social por meio de brincadeiras e atividades lúdicas.

Cabe ainda destacar que no decorrer desse trabalho, serão abordados temas de grande relevância para a implementação desse modelo de ensino no

âmbito nacional. Para tanto, serão tratadas por esse estudo, temáticas que envolvem a origem da educação inclusiva e especial no Brasil, bem como se dá a aplicabilidade de atividades lúdicas em sala de aula pelos professores tecnicamente qualificados e como a lei regulamenta o ensino especial e inclusivo.

Ademais, é preciso ressaltar a notoriedade da família no processo de inclusão do estudante com deficiência, pois o empenho destes com a aprendizagem na escola, tende a fazer com o que o processo educativo obtenha resultados satisfatórios. Sendo assim, o objetivo principal desse estudo é apresentar reflexões acerca da importância da ludicidade no contexto da educação especial e inclusiva no Brasil, e de como a os profissionais da educação devem se atentar para a inclusão de estudantes no âmbito escolar.

É preciso que se tenha uma visão geral a respeito da inclusão nas escolas, os seus princípios, qual o papel da escola para a contribuir no atendimento das necessidades de cada estudante que precisa ser submetido a inclusão dentro da sala de aula, a intervenção dos professores, técnicos de educação especial, bem como a importância da participação dos pais e responsáveis e o envolvimento no processo educativo dos estudantes com deficiência.

Sendo assim, a escola inclusiva não é só instrumento exclusivo voltado para o aprendizado no âmbito escolar, mas também está associada a experiências sociais da comunidade onde a criança e a sua família estão inseridas e de onde está estabelecida a rotina deles.

Cabe ressaltar que quando uma criança com deficiência é incluída em uma classe de ensino regular, sem a devida assistência que requer que seja dada a ela, ou quando espera que o professor de ensino regular compense a todas as necessidades dessa criança, sem o apoio de profissionais especializados, isso não tido como educação especial, tampouco como educação inclusiva.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996): Será assegurado aos alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Por conseguinte, deve ser pensada como uma instituição inclusiva voltada para todos, ou seja, deverá ter uma perspectiva que traga elementos de: partilha, cooperação, interação e responsabilidade mútua de cada um que a compõe, quer que sejam os professores, os profissionais especialistas e o principalmente os pais dos discentes com deficiência.

É necessário salientar que o papel da escola é importante no processo e na promoção da educação inclusiva, ademais, este papel faz com que a escola tenha condições de proporcionar por meio de recursos necessários, gerando assim estímulos que chamem atenção para o ambiente em que a criança com deficiência frequentará para seu aprendizado.

Ante o exposto, partindo da análise que a escola faz parte do cotidiano de quaisquer crianças, seja ela com deficiência ou não, é essencial que tenha como base uma visão educacional humanizada e justa para lidar com a educação inclusiva no ensino regular.

No contexto em que se refere à escola, é remetida a ideia de que essa é uma das primeiras interações na qual a criança terá contato com o mundo exterior, vivendo assim a experiência de como é a vida em sociedade, aprendendo que a interação social é necessária para seu desenvolvimento interpessoal.

É notório que durante muito tempo as pessoas com deficiência foram negligenciadas, e somente a partir dos processos de legalização da inclusão nas escolas de ensino regular que esta realidade vem se modificando.

Partindo da análise de que a educação inclusiva se resume na adequação de escolas de ensino básico voltadas para o atendimento de todas as crianças, não só as deficientes, mas, também para as que possuem dificuldades na aprendizagem.

Diante disso, o acesso a um ambiente escolar que ofereça um espaço adequado ao trabalho inclusivo e que atenda a necessidade de todas as crianças deve ser garantido sem distinção.

Para Brunner, a brincadeira é extremamente importante para o desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças aprendam e desenvolvam habilidades essenciais de forma lúdica e prazerosa. Além disso, a brincadeira é uma forma natural de as crianças explorarem o mundo ao seu redor, experimentarem diferentes papéis e emoções, e interagirem com outras crianças. A autora Kishimoto (1998) reforça em seu Livro *O Brincar e suas Teorias*:

A premissa de que qualquer conteúdo pode ser ensinado a qualquer criança de qualquer idade, desde que respeitadas as formas de pensar do sujeito que aprende envolve uma concepção de aprendizagem que privilegia a exploração e solução de problemas. (Kishimoto, 1998, p.143).

Brunner também destaca que a brincadeira é uma forma de as crianças processarem suas experiências e emoções, e desenvolverem habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a autorregulação emocional e a resolução de conflitos.

Portanto, a brincadeira não é apenas uma atividade divertida, mas uma parte fundamental do desenvolvimento infantil que deve ser valorizada e encorajada pelos pais, educadores e cuidadores.

Observa-se que a educação inclusiva desde que bem estruturada em todos os níveis é uma inovação educacional, pois, com ela o processo para o favorecimento de aprendizagem de estudantes com deficiência, torna-se viável.

Visto que, as crianças aprenderam que o convívio é válido para o início da socialização e a superar os obstáculos impostos a elas.

Portanto, a proposta de inclusão escolar constitui valores simbólicos importantes nos quais fazem jus a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, trazendo para o ambiente escolar uma educação que valorizará o tempo de aprendizagem de todas as crianças, contanto que a

capacitação dos profissionais de educação voltados para a educação inclusiva seja uma meta a ser alcançada na realidade brasileira, assim como preceitua a série “Saberes e práticas da inclusão”, publicada pelo Ministério da Educação - MEC:

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

Partindo então dessa ideia de inclusão da criança no ensino regular, é necessário pensar em modelos de ensinamentos eficazes, voltados para a promoção da aprendizagem em sala de aula, pensando nisso, as atividades e brincadeiras lúdicas, são essenciais para o desenvolvimento da criança com deficiência se sentir incluída.

Com isso, o profissional especialista em educação especial e inclusiva, vai elaborar meios educacionais em que a criança ao passo que brinca não perderá o aspecto de ensino, pois o estímulo criado dentro da brincadeira lúdica trará leveza e prazer para a aprendizagem daquele estudante com deficiência.

Para que esta inclusão do estudante com deficiência fosse possível as normas brasileiras passaram a versar a respeito da temática, como está disposto na Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, à luz da Constituição Federal de 1988:

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:  
(...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Nesse diapasão, a Resolução nº 2/2001, que foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para incluir os estudantes e atender suas particularidades. Dentre os dispositivos que regulam o ensino especial está o artigo 3º, que dispõe sobre tal organização:

Artigo 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Fica assim exposto que a ludicidade se faz significativa no processo de aprendizagem, uma vez que, propostas pedagógicas que possam substituir serviços educacionais comuns está expressamente regulamentada por lei.

## CONCEITO DE LÚDICO

Apresentar uma definição em relação ao lúdico nos tempos modernos, sobretudo no que se refere à educação infantil, não consiste em uma tarefa simples e fácil, tendo em consideração que diversos são os enfoques e estudos sobre o tema. Segundo explica Winnicott (2015), “o lúdico é estimado como sendo algo prazeroso, por conta da sua capacidade de absorver o indivíduo de modo total e intenso, proporcionando um clima de entusiasmo”.

Huizinga (2008) comenta que o uso da palavra *ludus* compreende todas as definições de jogo. Nesse âmbito, tal conceito abrange todos e quaisquer jogos infantis, sejam esses de competições, recreação, teatro, jogos, entre outros. Além disso, o significado da palavra ultrapassa o que se refere apenas

as ações da criança, sendo que *ludus* inclui também as ações dos adultos, bem como os efeitos que são provocados por essas ações.

Para Vale (2008), a ludicidade se remete ao envolvimento em uma atividade, fazendo uso objetos, geralmente de brinquedos, que possam promover prazer à criança. Desse modo, cabe ao docente auxiliar o aluno no aprendizado de novos conteúdos a partir do uso de estratégias e atividades prazerosas. O brincar consiste em uma ação que se faz presente em todas as fases do desenvolvimento. Os objetos que incitam o interesse lúdico tendem a mudar dependendo da etapa na qual o indivíduo se encontra.

Um modo mais comum de se definir ludicidade, consiste em dizer que lúdico é aquilo que promove o prazer e a alegria. Compreende-se, no entanto, que partindo desse ponto de vista, a ludicidade é algo que gera alegria, se estabelecendo entre as pessoas em certas situações. No que se refere a essas situações, é possível citar como exemplo a relação entre uma pessoa e um animal, uma criança e um brinquedo, isto é, o lúdico está ligado a várias circunstâncias, onde essas possam proporcionar felicidade e bem-estar (GASPAR, 2011).

Em conformidade com Sousa (2008), o aspecto lúdico é um instrumento de grande relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Levando em consideração o fato que as crianças vivem em um mundo de fantasias e encantamento, onde a imaginação e a realidade se combinam, essa técnica colabora auxiliando a idealizar o pensamento, fazendo com que a criança passe a ter mais concentração, além de desenvolver seu campo social, cultural e pessoal.

Segundo afirma SÁ (2014):

A capacidade lúdica está ligada de forma direta ao período pré-histórico de vida do ser humano. Acredita ser, acima de tudo, um estado de espírito e um saber que de forma gradual vai se instalando no comportamento do ser por conta do seu modo de vida. (SÁ 2014, p. 2).

Nota-se que o lúdico possui a capacidade de possibilitar um desenvolvimento global, envolvendo ainda uma visão de mundo mais real. Através das descobertas e da capacidade criadora, a criança passa a melhor se expressar, analisar, comentar e transformar aquilo que é real.

Sendo assim, caso seja bem inserida e, sobretudo, se bem compreendida, a educação lúdica passa a ter uma contribuição muito relevante no processo de melhoria do ensino, seja na qualificação ou formação crítica do aluno, bem como para redefinir valores. Além de que, o lúdico tende a colaborar de forma significativa para o desenvolvimento das crianças na sociedade.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Na contemporaneidade o setor educacional tem a função de possibilitar e de proporcionar alternativas para que os indivíduos que se encontram fora do sistema possam ter maiores oportunidades de se reintegrar por meio da participação, além da luta pela universalidade de direitos sociais e da cidadania. Esse fato promoveu a revisão de diversos sistemas educacionais, que, por decorrência disso, passaram a estabelecer ações harmônicas, de modo que a educação chegue a todos os alunos em circunstâncias regulares e não segregados.

Ropoli (2010) explica que no ano de 1999, por meio do Decreto nº 3.298, foi regulamentada a Lei nº 7.853/89, ao tratar sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Nesse âmbito, a educação especial passou a ser definida como sendo uma categoria transversal que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, destacando a atuação complementar da educação especial no ensino regular.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) Art. 58., pode ser entendido por educação especial, a modalidade de educação escolar que é disponibilizada de preferência na rede regular de ensino, para alunos PNE. Em seu § 1º, cita que haverá, sempre que preciso, serviços de apoio

especializado, no ambiente escolar, de modo que possa atender as particularidades dos alunos de educação especial.

Segundo Brasil (1996), no § 2º do LDB 9.394/96, o atendimento educacional tende a ser feito em salas de aula, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições características de cada aluno, não for admissível a sua integração em classes comuns de ensino regular. Já no § 3º, aborda que a oferta de educação especial é obrigação constitucional do Estado, tendo seu início na faixa etária de zero a seis anos, no decorrer de todo processo de educação infantil.

Nesse caso, é importante considerar a Convenção da Guatemala (1999), essa que foi divulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001. Conforme Brasil (2011), esse Decreto teve uma relevante repercussão na educação, pois o mesmo exigia a reinterpretação da educação especial, entendida em âmbito da diferenciação, sendo esse adotado com o intuito de acabar com os obstáculos que dificultam o acesso à escolarização, tendo ainda o objetivo de erradicar todas as formas de discriminação contra indivíduos com deficiência, frisando que todos possuem direitos iguais, e dignidade.

No que se refere a Educação Especial, essa por sua vez, é estimada como sendo uma modalidade da Educação Comum, não se distinguindo dessa na sua essência, ou seja, não em seus objetivos, mas sim no que se trata de recursos metodológicos que devem ser utilizados por pessoas PNE. Busca contribuir de forma significativa com o desenvolvimento de condições e potencialidades reais, objetivando uma aprendizagem plena, integração social, além da independência, sem que essas pessoas sejam consideradas como diferentes (ROPOLI, 2010).

Ainda para Ropoli (2010), diante das conjecturas à educação especial, é possível notar que os direitos que estão postos devem ser levados em consideração visando beneficiar todos aqueles cidadãos que necessitam da educação especial, sendo que nesse caso, a escola deve consistir no espaço que integraliza o ensino regular e o Poder Público deve fazer com que esses direitos sejam implementados e utilizados.

## ESCOLA INCLUSIVA

A educação inclusiva deve abranger o educando de todas as formas possíveis, ou seja, cabe a mesma promover atividades que possam se adequar as necessidades que cada pessoa possui. Sendo assim, é preciso que esse processo de inclusão seja por meio da educação inclusiva, onde essa propicie a diversidade na medida em que determine que a educação consiste em um direito de todos, onde essa deve ser orientada em um contexto total desenvolvimento e fortalecimento da personalidade (ARANHA, 2010). Desse modo, o respeito aos direitos e liberdades humanas são a etapa principal para a formação da cidadania e deve ser sempre incentivada.

A educação inclusiva pode ser estimada como sendo o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino com a finalidade de adequar a realidade das escolas à realidade do educando, onde essa deve representar toda a diversidade humana.

Nenhum tipo de aluno deve ser rejeitado por parte das escolas. Nesse caso, as escolas passam a ser denominadas de inclusivas a partir do momento em que decidem aprender com os educandos que deve ser eliminado, mudando substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, para que cada aluno possa aprender de acordo com seu estilo de aprendizagem, fazendo uso de suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2013, p.15).

Nessa perspectiva, Stainback (2009) enfatiza que a educação inclusiva tem como base uma interpretação ampliada do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta a questão de que todos são capazes de aprender e que suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas. Assim, é que a escola comum passa a ser um ambiente propício para a formação de novos referenciais para esses alunos, pois é por meio do convívio com aqueles que não exibem as mesmas particularidades, que esses podem desenvolver novas noções e habilidades.

Segundo Aranha (2010), a educação inclusiva não se limita em uma simples observância mecânica da lei. Antes de tudo essa demanda uma mudança de postura e de concepção por parte dos sistemas educacionais.

Sendo assim, todas as modificações necessárias devem envolver atitudes, visões, organização e sobretudo medidas de operacionalização da atividade educacional.

Mazzota(2015) explica que a educação inclusiva deve ser compreendida como uma tentativa a mais de buscar atender as dificuldades de aprendizagem dos alunos no sistema educacional, de modo que possa assegurar que os alunos que apresentam algum tipo de deficiência tenham os mesmos direitos que os demais alunos.

É dessa forma que a ideia de inclusão busca abordar situações distintas que levam à exclusão social e educativa de grande parte dos alunos. Ela faz referência não apenas aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, esses que sem dúvida devem continuar sendo atendidos, mas acima de tudo, preza por todos os alunos que fazem parte do sistema educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A importância da ludicidade na educação especial e inclusiva é inegável, pois proporciona uma aprendizagem mais prazerosa, significativa e integrada, permitindo que os estudantes com deficiência desenvolvam suas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de forma mais eficaz.

O uso da ludicidade como ferramenta pedagógica permite que os estudantes com deficiência sejam mais motivados e engajados no processo de aprendizagem, uma vez que as atividades lúdicas são mais atrativas e desafiadoras para eles. Além disso, a ludicidade também promove a inclusão social desses estudantes, uma vez que possibilita a interação com outros, a socialização e o respeito às diferenças individuais.

Portanto, a utilização da ludicidade na educação especial e inclusiva deve ser incentivada e valorizada, pois é uma estratégia pedagógica que contribui

para a formação integral dos estudantes, promovendo o seu desenvolvimento em diferentes aspectos da vida, tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica – Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11. São Paulo: Loyola, 2013.

ARANHA, Maria. **A inclusão social da criança com deficiência: criança especial**. São Paulo: Rocca, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

BRASIL. L8069. Planalto.gov.br. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/L](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/L)

BRASIL. **Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

CHAPOULIE, J. M.; BRIAND, J. P. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 47, p. 11-50, 2014.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educador. **Revista de divulgação técnico – científica**. Vol. 1 n.4. 2010.

ESPINDOLA, L; JULIANO, J. M. M. **Afetividade nas relações humanas educacionais**. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4831>.

FONSECA, Vitor. Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. **Revista Aumentada** – Porto Alegre: Artes Médicas Sol, 2008.

GASPAR, Alessandra Silva. **O lúdico na Educação Física Infantil**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 1. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 1998. 143p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo, a Criança e a Educação**. São Paulo: Editora Pioneira, 1994.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. São Paulo: São Roque. 2014.

MOREIRA, G. E. **Representações sociais de professoras e professees que ensinam que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo: PUCSP, 2012.

NETO, Carlos. **A criança e o jogo – Perspectivas de investigação**. Lisboa: ASA, 2011.

NHARY, Tania. **O que está em jogo no jogo: Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói, 2009.

REZENDE, Daniele. **A importância da ludicidade na educação especial inclusiva**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2017.

RIBEIRO, Maria. **O jogo na organização curricular para deficientes mentais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROPOLI, Edilene. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Monografia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2010.

SÁ, Neusa M. **O lúdico na ciranda da vida adulta**. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em educação, Unisinos. São Leopoldo, 2014.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: o paradigma do século XXI. In: Revista da Educação Especial. Brasília. Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, outubro, p. 19-23, 2013.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. **Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo**: uma Revisão da Literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a11v18n4.pdf>.

SOUSA, Edson. O Lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental. **Revista Motrivivência**, v.8, n. 9. São Paulo, 2008.

STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: Minas Gerais, 2000.

VALE, Tania. **Práticas educativas**: criatividade, ludicidade e jogos. Bauru: MEC/FC/SEE, v. 12, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2015.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## AUTISMO E INSERÇÃO DO ALUNO: TRABALHANDO SUA AUTONOMIA

CARINA APARECIDA OLIVEIRA

### RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar certos comportamentos e características que indicam o autismo em crianças. Compreender esses comportamentos é essencial para planejar estratégias e planos didáticos eficazes. Apontando conceitos e indicadores do autismo no cotidiano infantil, os professores podem desenvolver métodos eficazes para aprimorar as habilidades dos alunos autistas. Ao observar o desenvolvimento da aprendizagem da criança e sugerir formas de assisti-la, é possível implementar um trabalho mais efetivo. Este estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica, utilizando diversos autores para fornecer a fundamentação necessária sobre o tema escolhido. Os resultados mostraram que, apesar das limitações cognitivas, sociais e físicas, é possível desenvolver as habilidades dos alunos autistas e proporcionar maior autonomia, melhorando sua qualidade de vida através de um trabalho efetivo. A educação inclusiva busca transformar a vida dos alunos, objetivo que só será alcançado por meio de estudos aprofundados e planejamentos com metodologias didáticas concretas e prazerosas.

**Palavras-chave:** Autismo, Didática, Autonomia, Docente.

### Abstract

The aim of this article is to analyze certain behaviors and characteristics that indicate autism in children. Understanding these behaviors is essential for planning effective strategies and didactic plans. By pointing out concepts and indicators of autism in the daily life of a child, teachers can develop effective methods to enhance the skills of autistic students. Observing the child's learning

development and suggesting ways to assist them is crucial for implementing more effective work. This study is based on bibliographic research, drawing on various authors to provide the necessary foundation for the chosen topic. The results showed that, despite cognitive, social, and physical limitations, it is possible to develop the abilities of autistic students and provide greater autonomy, improving their quality of life through effective work. Inclusive education aims to transform the lives of students, a goal that can only be achieved through in-depth studies and planning with concrete and enjoyable didactic methodologies.

**Keywords:** Autism, Didactics, Autonomy, Teacher.

## 1 INTRODUÇÃO

As dificuldades apresentadas por crianças com autismo podem se manifestar na socialização, comunicação, aspectos sensoriais, cognitivos, entre outros, variando conforme o grau avaliado por profissionais capacitados que compõem equipes multidisciplinares nas instituições educacionais.

A justificativa está no fato de que o autismo tem sido reconhecido pela sociedade como um grande desafio ao desenvolvimento infantil. O que antes era preocupação de poucos, agora é uma questão de toda a sociedade, pois cada vez mais estudos demonstram que o autismo está presente em muitas crianças e se manifesta de diferentes formas. Portanto, é necessário treinamento em educação inclusiva para entender o aluno e buscar ferramentas pedagógicas que auxiliem em sua aprendizagem.

Crianças autistas mostram certa relutância ao novo, preferindo seguir uma rotina e não gostando de mudanças em seu dia a dia. Durante o processo de aprendizagem, a participação dos pais é imprescindível, exigindo que as famílias participem ativamente das atividades escolares. Apesar das dificuldades, não se deve considerar o autismo uma deficiência definitiva, pois, na maioria das vezes, com o auxílio de profissionais especializados, a criança pode superar limitações e desenvolver seu potencial.

Compreender o autismo e saber como trabalhar com alunos autistas na escola é um desafio para os docentes, mas é crucial para o desenvolvimento

integral dos alunos. O objetivo deste artigo é refletir sobre certos comportamentos e características que indicam autismo no ambiente familiar e escolar. incluem apontar conceitos e indicadores do autismo, analisar as dificuldades de desenvolvimento e socialização de crianças autistas e apresentar metodologias didáticas para ajudar na aprendizagem.

A metodologia baseia-se em um estudo bibliográfico qualitativo, utilizando a base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) com estudos datados entre 2005 e 2020, além de livros sobre educação inclusiva. Busca-se suporte teórico para responder e argumentar sobre este tema relevante para os docentes.

A estrutura deste artigo está organizada da seguinte forma: o conceito de autismo introduz a primeira parte, fornecendo fundamentos essenciais para entender como trabalhar com alunos autistas. A segunda parte discute o desenvolvimento das crianças autistas com o apoio da escola e da família, um esforço conjunto para promover a autonomia dos alunos. O terceiro ponto aborda a ludicidade como uma ferramenta pedagógica que pode contribuir para o desenvolvimento do potencial do aluno. O artigo conclui discutindo os processos educacionais para a inclusão de alunos autistas durante a pandemia. A construção deste artigo baseou-se em leituras que evidenciam casos de autismo e explicam como e por que esses sinais ocorrem.

## **2 O CONCEITO SOBRE AUTISMO**

O autismo é um transtorno que envolve todo o processo de desenvolvimento da criança que o possui, sendo um distúrbio que envolve alterações no comportamento qualitativo na interação social, no comprometimento motor e padrões restritos e repetitivos de comportamentos (ANDRADE E TEODORO et al., 2012).

Os elementares sintomas do autismo surgem geralmente nos três primeiros anos de vida, já que é uma síndrome que se distingue por exibir um

grupo de sintomas que submergem o dano de três áreas básicas, a conduta, a interação social e também a comunicação.

Entretanto, por outro lado, podem oferecer inexplicáveis agilidades motoras, instrumentais, de memória e outras, que diversas vezes, não estão em sintonia com sua idade cronológica, exibindo-se bem mais prosseguida do que deveriam estar.

O termo autismo, refere-se a um sintoma da esquizofrenia, uma das descrições da psicose, onde Eugene Bleuler em 1911 definiu o conceito:

[...] Bleuler propõe uma “ausência da realidade”, com o mundo exterior, e, conseqüentemente, impedimento ou impossibilidade de comunicar-se com o mundo externo, demonstrando atos de um proceder muito reservado (RODRIGUES, SPENCER, 2010, p. 19).

Segundo Marcelli e Cohen (2010, 265) na criança encontra-se, uma alteração das capacidades de comunicação; uma alteração das interações sociais; um aspecto restrito repetitivo e estereotipado dos comportamentos, dos interesses, das atividades.

A modificação do desenvolvimento motor e das respostas a estímulos sensoriais, são capazes de expor hiper ou hiporreatividade aos estímulos, apresentando importância atípica por estímulos sensoriais encontradas no ambiente (PERERA et al., 2014).

Os autistas apresentam grande diversidade de sintomas motores que englobam alterações no desenvolvimento motor, acinesia, bradicinesia hipotonia e rigidez muscular (PERERA et al., 2014).

O desequilíbrio postural dos indivíduos com TEA afetam sua estabilidade postural, sabendo que a manutenção do equilíbrio é um método complexo, resultando da inclusão dos sistemas proprioceptivos, vestibular e visual gerando também uma alteração na marcha (CORDEIRO et al., 2020).

Movimentos globais do corpo, como andar, agarrar, arremessar, correr, engatinhar, escalar, rolar e pular, são movimentos que dependem necessariamente de equilíbrio. Nas crianças diagnosticadas com TEA, 50%

apresentam atrasos ou déficits na coordenação motora grossa, dificuldades de movimento e equilíbrio (MENDONÇA et al., 2020).

Em relação as habilidades motoras grossas envolvem o movimento simultaneamente, que é estruturada para a realização de movimentos mais complexos, possui dificuldade para realizar os movimentos de agachar, correr, chutar, pular, puxar, subir e descer escadas (CONSOLINE et al.; 2018).

As habilidades motoras finas, são as mais afetadas, prejudicando a interação social, independência e autonomia do indivíduo (COPPEDE, et al.; 2012). Este problema provoca atraso para conseguir abotoar e desabotoar, digitar, escovar os dentes, escrever, encaixar objetos, recortar, entre outros (OLIVEIRA et al., 2018).

O diagnóstico do TEA é clínico, realizado por meio de avaliações e observações da criança, diálogos com os pais e a aplicação de instrumentos específicos, possui como exemplo a Escala de Classificação de Autismo na Infância, Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (GOMES et al., 2015).

As crianças que apresentam TEA apresentam alterações posturais, existe a insuficiência do controle postural que gera um efeito substancial no desenvolvimento das habilidades motoras e perceptivo-sociais em indivíduos com transtorno do espectro autista acarretando uma limitação nas capacidades de manipulação e a mobilidade, possuindo um impacto significativo na qualidade de vida das crianças (DOS SANTOS et al., 2018).

Os principais estereótipos motores são movimentos corporais envolvendo as mãos como bater palmas, estalar os dedos e ou do corpo todo como inclinação repentinas, oscilação do corpo, balanço e caminhar nas pontas dos pés, podendo se manifestar de forma auto ou heteroagressiva interferindo nas atividades de vida diárias (ONZE E GOMES et al., 2015).

Segundo Marcelli e Cohen (2010, p.266) a “criança autista não procura entrar em contato, chamar a atenção, não retém o olhar, não imita o outro. Não há expressão de prazer, de interesse compartilhado”.

“A outra pessoa é utilizada como uma parte de si (segurar a mão do adulto) ou como um segmento isolado de seu corpo (cabelos, orifícios do rosto). O olhar parece vazio, distante, alheio” (MARCELLI E COHEN, 2010, p.267).

A intervenção precoce é a base essencial de todo o processo educativo da vida da criança com TEA e precisa ser iniciada logo na primeira infância, devido à maior neuroplasticidade, e sem o reconhecimento, a criança com TEA perde etapas fundamentais nos primeiros anos de vida atrapalhando na obtenção dos pré-requisitos para suas habilidades (LEVY et al.,2020).

Desse modo mostrou a fundamentação teórica que a criança autista possui diversas limitações, mas também existe um potencial, assim as práticas didáticas metodológicas que ensinam o aluno nas atividades da vida diária ou nas atividades de vida prática tendo como aporte os currículos funcionais podem ajudar em sua autonomia. Todas as intervenções pedagógicas partem do princípio de fornecer a autonomia para estes alunos, possibilitam progresso constante e a qualidade de vida, acreditando que é possível provocar situações que levem as aprendizagens, passando uma confiança e a superação das limitações.

Alerta-se que os professores nem sempre estão preparados para receber essas crianças, levanta-se então a questão de ser necessário que estes passem por processos de capacitação sobre o tema, podendo então melhor identificar os sinais apresentados pelo aluno dentro da sala de aula.

O docente precisa transmitir conhecimentos para as crianças autistas por meio de exercícios concretos, visuais e auditivos, abrangendo coordenação motora, concentração e significado, assim o estudante irá alcançar os novos conhecimentos de forma simples e prazerosa.

## **2.1 A AUTONOMIA DO ALUNO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA: FAMÍLIA E ESCOLA**

Olhar humanizador se deve direcionar para o aluno no sentido de despertar ou trabalhar atividades para sua autonomia, chamadas de Atividades de Vida Diária - AVDs, ou ainda nas Atividades de Vida Prática – AVPs, respeitando a especificidade de cada aluno é um material rico e significativo,

concreto, que venha alicerçar as habilidades da criança. Por vezes nem a família sabe do potencial que a criança possui.

A escola pelas práticas didáticas pode ajudar a fortalecer os vínculos de como trabalhar estas AVDs também em casa. Enquanto a família cada qual ativamente faz suas atividades o autista pode estar ali num mundo limitado. Assim, a independência do aluno também é um fator importante para a escola.

“Trata-se de um amplo empreendimento de ensino projetado para oferecer oportunidades para os alunos aprenderem, as habilidades que são importantes para torná-los independentes, competentes, produtivos e felizes em suas vidas”. (CERQUEIRA, 2010, p.12).

Isso significa a conquista do aluno frente aos preceitos da educação especial que tanto lutou para conseguir transformar as realidades em que vive.

Parece claro que as conquistas maiores em relação aos direitos das pessoas se deram mais no que diz respeito à elaboração de leis e normas para a concretização de ações que de fato possibilitem a real inserção pessoas na sociedade (LEONARDO, BRAY E ROSSATO, 2009, p.1).

As articulações das propostas curriculares atendem o anseio da diversidade existentes na escola, eliminando todo e qualquer tipo de exclusão e as desigualdades sociais, portanto, o trabalho de AVDs e AVPs deve ser uma realidade e convergindo para o exercício consciente da cidadania.

Portanto, é preciso um professor para acompanhar o aluno e resgatar a autonomia, porque não se está apenas falando-se do aluno, mas do cidadão que possui o direito e ir e vir.

Neste sentido, a proposta da escola quando se trabalha estes dois componentes AVDs e AVPs é de mudança, resgate dos valores humanos, de uniformidade, compartilhando valores, ações, mostrando a face de uma educação igualitária.

Segundo Vieira (2011) a “funcionalidade pode levar a graus relativos de autonomia, ou seja, é uma das formas de contribuir com a independência desses alunos em relação às atividades cotidianas, às quais habitualmente precisam de auxílio de terceiros”.

Os conteúdos pautados nas atividades cotidianas vieram para tornar o ambiente do aluno com TEA mais interativo, mais prático, e a escola poderá

integrar diversas áreas e trabalhar inclusive lazer, cultura, música, esporte. Percebe-se como é abrangente trabalhar o currículo funcional pautado nas AVDs e AVPs.

Porém, faz um alerta Lopes e Marquezine (2012) que maioria das instituições de ensino parece não estar preparada nem estruturada para incluir os alunos com deficiência e dar atendimento adequado a essa nova demanda. Parecem faltar, nos órgãos responsáveis pela educação, ações que transformem em realidade o caráter inclusivo da educação, presente nos textos oficiais.

“O autismo é uma condição crônica, caracterizado pela presença de importantes prejuízos em áreas do desenvolvimento, por essa razão o tratamento deve ser contínuo e envolver uma equipe multidisciplinar” (SCHWARTZMAN, 2003).

Segundo Bosa (2006) a eficácia de um tratamento depende da experiência e do conhecimento dos profissionais sobre o autismo e, principalmente, de sua habilidade de trabalhar em equipe e com a família.

Quando se trabalha integrado com família, escola e sociedade os fatores tendem a ser ensinados para que sejam funcionais, efetivo e ajudem nas práticas, motivando os alunos cada vez mais, assimilando as aprendizagens, exercitando sua linguagem e facilitando o convívio mostrando uma outra realidade.

Na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das dificuldades para as pessoas com autismo, uma vez que poucas desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação (ORRÚ, 2012, p.185).

Também é possível fazer um projeto que ensine os afazeres do cotidiano como, arrumar a cama, colocar a mesa para o lanche ou ainda ensinar como amarar um cadarço do tênis, colocar um vestuário e ir exercitando seu cognitivo pela prática.

Todos estes exemplos, podem ser aliados do processo interdisciplinar inclusivo e trazer ao professor opções diversificadas para despertar as aprendizagens dos alunos.

Enfatiza-se que ainda a importância da habilitação do docente que vai trabalhar com o aluno, a capacitação se torna fundamental para elaborar suas práticas e realizar os planejamentos necessários para incluir o aluno, bem como desenvolver os processos metodológicos que convergem para o currículo funcional.

A escola é para o aluno, uma oportunidade significativa e talvez a única em sua vida, haja vista, que ali existe alguém preparado e capacitado para trabalhar didaticamente e integralmente, fazendo renascer as possibilidades até então pela família julgadas ser impossível.

Tal impossibilidade advindas do seio familiar, não é falta de vontade dos mesmos, mas a ausência de uma capacitação e de conhecimento do problema que assola o filho, haja vista que o autismo como já citado anteriormente as reações do aluno são diversas. Porém, a escola é ambiente onde existe diversas opiniões, é preciso então aproveitar a sinergia dos docentes e viabilizar a participação de todos, que falem, explorem, ajudem no processo inclusivo transformador.

## **2.2 DESCOBRINDO POTENCIALIDADES DO ALUNO PELA LUDICIDADE**

Uma das opções que o professor poderá utilizar é a ludicidade. Na inclusão, o trabalhar ludicamente e oferecer um processo com farto combustível e de fácil acesso, que faça o aluno socializar-se, vencendo as barreiras que se apresentam a cada prática oferecida e perpassando as diversidades existentes.

Contribui Rau (2012) sobre o lúdico “são conteúdos férteis para a análise das necessidades afetivas das crianças, pois ao representar papéis ela dispõe de elementos que, se não explicam, pelo menos deixam transparentes determinados comportamentos e atitudes”.

O processo pedagógico lúdico, na inclusão, oferece condições de aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento dos alunos com autismo. Dentre os processos lúdicos existem muitas ferramentas, como os jogos educativos, a literatura infantil onde os contos têm conquistado muitos adeptos.

Assim, no contexto escolar, deve-se garantir um espaço para inserir estas ferramentas educativas que leve o aluno autista à interação, socialização, e o professor a vencer os desafios principalmente nestes tempos de COVID-19, onde por muito tempo o isolamento foi necessário.

As marcas indelévels do lúdico ficam na vida da criança. É por isso que trazer os contos, jogos, as brincadeiras, como ferramenta para a aprendizagem constitui um momento de muita dedicação e desafios.

Segundo de Rau (2012) a concepção do lúdico como um recurso pedagógico direcionado e à aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento destaca-se como expressão entre as questões da prática pedagógica de professores, por estar ligada às questões do conhecimento e da aprendizagem.

Trabalhar a aprendizagem do aluno com TEA é um processo que requer habilidade, paciência, amor, criatividade e responsabilidade do docente. Mas, galgar frutos no ensino é muito mais que dedicação, é preciso ter ferramentas didáticas metodológicas condizentes que ajudem nesta prática, é derrubar barreiras que impedem sua aprendizagem.

Estes pressupostos são embasados em Santiago e Santos (2015) “o atendimento educacional tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”.

A base legal busca promover a inclusão no meio educacional, a base didática lúdica possibilita um maior desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, onde a imaginação e suas potencialidades individuais formam um indivíduo socialmente ativo e participativo na sociedade.

Segundo Arnheim (2010) “a imaginação é a poderosa ferramenta que ao sustentar o sentir, sustenta o raciocínio e, por ambos, cria o sonho. Além de permitir a construção de um imaginário social, constituído em sua cultura e tempo histórico”.

Cada trabalho lúdico realizado pelo professor nos conteúdos ajudará o aluno a desenvolver seja na escola, ou na sociedade, suas habilidades, sua coordenação motora, sociabilidade, autonomia e os aspectos cognitivos.

As crianças de uma maneira geral são ávidas e movimentam-se, experimentando e explorando novas formas no desejo ou dominar habilidades, assim, ao testar possibilidades didáticas metodológicas na inclusão é exibir potencialidades em relação a aprendizagem do aluno estar-se-á valorizando suas potencialidades.

Segundo Oliveira e Cardoso (2011), “quando planejamos recursos pedagógicos podemos eliminar ou diminuir as barreiras, temporárias ou permanentes, que impedem o desenvolvimento social, afetivo e mental do aluno com deficiência, e facilitar o acesso a todas as atividades curriculares”.

As atividades no processo de aprendizagem do aluno com deficiência deverão ao retornar as aulas presenciais, esquecer as técnicas repetitivas que causam desinteresse e apatia e não contribuem na aprendizagem, para as infindáveis experiências que o universo lúdico pode oferecer.

Enfatizam Luz, Diniz e Lafontaine (2016, p.2) “muitos das crianças são prejudicadas pela falta de estímulos adequados as suas condições sócias afetivas, linguísticas, cognitivas, o que os leva a ter perdas consideráveis em seu aprendizado”.

A citação dos autores reflete uma realidade vivida por alguns alunos, sem uma comunicação adequada acontece inúmeros problemas como: isolamento social, angústia, tristeza, depressão, desencadeando outros problemas consequentes da não participação desta escola que se diz inclusiva.

De acordo com Montoam (2003) esclarece que “a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de

nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas”.

Reforça-se, é preciso que os docentes repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica com seu aluno autista, substituindo os medos, a passividade, pela alegria, pelo entusiasmo de ensinar, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento com o aluno, pois este muitas vezes não irá demonstrar comportamento nenhum.

Ausência do comportamento que representa dor, perigo e medo nas crianças autistas é despercebida. O desenvolvimento emocional é confuso, surgem sorrisos inesperados. Parecem ter uma capacidade restrita para exprimir afetos e entender emoções (RODRIGUES, SPENCER, 2010, p. 22).

As ferramentas metodológicas, como o lúdico, são um aporte que o professor pode utilizar-se e trabalhar uma proposta significativa que coadunada com o resgate de muitas brincadeiras.

### **3 PROCESSOS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA PANDEMIA**

O aluno autista em sua escolarização ganhou direito pelo Estatuto da Criança e adolescente – ECA, fortaleceu a decisão de uma política inclusiva assegurando e mostrando novos parâmetros educacionais importantes a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com deficiência, desse modo os processos educacionais foram sendo construídos com alicerces sólidos.

Pois, segundo Camargo et al (2020) no Brasil, embora não existam estudos específicos sobre a incidência do autismo, estima-se que cerca de dois milhões de brasileiros possuem o transtorno.

O aluno com Transtorno do Espectro Autista –TEA, possui um comportamento variável e muitas vezes ausências destes, assim, as metodologias devem ser implementadas no sentido de que desperte a atenção e a realização das atividades propostas.

De acordo com Rodrigues e Spencer (2010, p.22) que fala sobre os comportamentos que envolvem o aluno autista “o desenvolvimento emocional é confuso, surgem sorrisos inesperados. Parecem ter uma capacidade restrita para exprimir afetos e entender emoções.

O trabalho com o aluno autista na pandemia exigiu da docente paciência, dedicação, mas é preciso falar um pouco deste processo escolar e pandemia, pois a escola procurava adaptar-se balizada pelas exigências que a lei imputava, as instituições caminham passos brandos, mas que estavam dentro de suas condições, até que em 2020 uma pandemia assola a todos e as aulas presenciais são canceladas.

O professor precisou reinventar seus métodos, as estratégias que se tinha foram adaptadas para que o aluno conseguisse acompanhar os conteúdos em casa. A tecnologia veio como aliada, no início tudo era novo, mas, aos poucos se percebeu que era preciso continuar, pois os casos de COVID-19 que desencadeou a pandemia aumentavam consideravelmente, e as aulas tinham que continuar de forma digital.

De acordo com Barberini (2016) “as iniciativas do professor na alfabetização devem começar por uma linguagem simples e clara, a utilização de recursos como computadores, músicas e livros, observando o interesse da criança autista”.

O docente assim o fez, criou meios para que seu aluno autista conseguisse acompanhar as aulas, e as habilidades docente mostrou uma nova realidade educacional inclusiva, atendendo todos os tipos de diagnósticos, fazendo a escolarização do aluno e construindo autonomias, dentre eles, do aluno autista.

Os alunos que não possuíam internet ou computador para acessar as atividades, os pais foram acionados para buscavam na escola trabalhos impressos para levar ao filho, visando a continuação do processo de alfabetização.

Findado 2020 e todos os seus obstáculos, 2021 despertava com o registro de casos de COVID19, inclusive ceifando mais vidas, decretos

começaram a flexibilizar as atividades para que aos poucos a normalidade social, de trabalho e educacional fosse retomada.

Um plano de contingência foi elaborado pelos profissionais da educação denominado de Plano de Contingência Estadual para Educação (Plancon Edu Estadual) era uma ação integrada para a retomada das aulas presenciais.

As orientações do Pancon (2021, p.9) enfatizavam que “ficará restrita à apresentação de recursos didáticos digitais, das metodologias ativas que poderão ser desenvolvidas em plataformas digitais, bem como, seus objetivos e funcionalidades” (SANTA CATARINA, 2021).

Expressa enfaticamente o plano as metodologias ativas, onde o professor será o mediador das aprendizagens, apregoa a rotinas das escolas, distanciamentos, estratégias, gestão de pessoas e a capacitação para trabalhar com os alunos. Adotando os cuidados enfatizados pelos decretos governamentais e seguindo as orientações do plano, o professor retorna a escola, sendo uma semana de aulas presencial e uma semana aulas remotas.

Neste trabalho a tecnologia foi essencial e a habilidade do professor o elo para transformar as realidades mostrando um processo didático diferente, a escola com protocolos rígidos, como o uso de máscaras, álcool gel, poucos alunos na sala. Aulas on-line a mediação do professor e sua habilidade e desafios de fazer das aulas momentos prazerosos para se fazer a uma educação transformadora.

E neste segundo semestre de 2021 as aulas retornadas da forma presencial para todos os alunos, mostrou o quão significativo fazer uma inclusão mais transformadora, sem esquecer os processos didáticos dos alunos com deficiência e dentre estes os alunos com TEA que foram atendidos conforme suas necessidades.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A criança autista pode apresentar diversas limitações, mas também possui um potencial imenso. A educação inclusiva tem alcançado novos e

significativos resultados na aprendizagem e inserção dos alunos na sociedade, evidenciando que respeito e equidade são fundamentais para uma educação de qualidade.

Apesar de nem sempre se obter resultados imediatos, cada criança traz consigo um histórico único que influencia seu desenvolvimento. A trajetória da educação inclusiva tem sido marcada por desafios e batalhas para valorizar a diversidade. Com o fortalecimento das leis de inclusão, novos horizontes se abriram, possibilitando uma inclusão mais efetiva. Professores capacitados, processos didáticos funcionais, equipamentos adaptados e salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm contribuído para transformar os alunos em cidadãos críticos e reflexivos.

Este período especial vivido pelas instituições educacionais reflete a capacidade dos professores de adaptar suas metodologias para trabalhar com alunos autistas. Atividades da vida diária, projetos interdisciplinares, jogos e outras práticas lúdicas demonstram que as dificuldades dos alunos autistas podem ser superadas, proporcionando-lhes maior autonomia. Por exemplo, ensinar a preparar um sanduíche, uma salada de frutas ou um suco são atividades simples que podem promover a independência dos alunos.

O processo de inclusão é uma jornada repleta de experiências valiosas, trazendo satisfação pessoal, profissional e social. Os alunos autistas nos ensinam a persistir, mostrando que as dificuldades são apenas detalhes e que mesmo pequenas habilidades representam conquistas significativas. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas inspirem novas discussões sobre a inclusão dos alunos autistas na sociedade e na comunidade escolar, incentivando a articulação de ações que promovam melhores recursos e estratégias para seu desenvolvimento.

## REFERENCIAS

ANDRADE, Aline A.; Teodoro, Maycoln L. M. **Família e Autismo: Uma Revisão Literatura**. Contextos Clínicos, vol. 5, n. 2, julho-dezembro 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v5n2/v5n2a08.pdf>

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. 4ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. **Caderno Pós-Graduação Distúrbio Desenvolvimento**. São Paulo, volume 16, número 1, p. 46-55, jun. 2016. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151903072016000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151903072016000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso 1 nov. 2024.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. *Brazilian Journal of Psychiatry* [online]. 2006, v. 28, suppl 1, pp. s47-s53. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>. Epub 12 Jun 2006. ISSN 1809-452X. Acesso 1 nov. 2024.

CERQUEIRA, Maria T. **Currículo funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos**. 2010. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/10684.pdf>. Acesso em 23 novembro 2024.

CONSOLINE, Nayara de Almeida. **Intervenção fisioterapêutica para a melhora da coordenação motora fina em pacientes com autismo**. Faculdade de Educação e Meio – FAEMA, Ariquemes/RO, 2018. Disponível em: <http://repositorio.faema.edu.br:8000/handle/123456789/2357>. Acesso 2 nov. 2024.

COPPEDE, Aline Cirelli. **Motricidade Fina na Criança: um estudo bibliométrico da literatura nacional e internacional**. Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6862/4306.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 23 nov. 2024.

CORDEIRO, Erika S. G.; Azoni, Cintia A. S.; Da Silva, Eliza M. T.; Fernandes, Fernando H.; Gazzola, Juliana M. **Análise bibliométrica da literatura sobre equilíbrio postural em crianças com Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo, 2020.

DOS SANTOS, Evelyn Crys Farias; Melo, Taina Ribas. **Caracterização psicomotora de crianças autista pela escala de desenvolvimento motor**. Paraná, 2018.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. **Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?** Ijuí, 2012 – Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20monografia.pdf?sequence=1>. Acesso 08 nov. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Paulyane T. M.; Lima, Leonardo H. L.; Bueno, Mayza K. G.; Araújo, Liubiana A.; Souza, Nathan M. **Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática**. *Jornal de Pediatria*, v. 91, n. 2, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/jped/v91n2/pt\\_0021-7557-jped-91-02-00111.pdf](http://www.scielo.br/pdf/jped/v91n2/pt_0021-7557-jped-91-02-00111.pdf)>. Acesso 11 nov. 2024.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; Bray, Cristiane Toller; Rossato, Solange Pereira Marques. **Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, vol.15, n.2, pp.289-306. ISSN 1413-6538. Acesso 11 nov. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000200008>.

LEVY, S. E.; Wolfe, A.; Cury, D., et al. **Screening Tools for Autism Spectrum Disorder in Primary Care: A Systematic Evidence Review**. *Pediatrics*. 2020.

LOPES, Esther; Marquezine, Maria Cristina. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2012, vol.18, n.3, pp.487-506. ISSN 1413-6538. Acesso 23 nov.2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>.

LUZ, Lília Ferreira; Diniz, Joselina; Lafontaine, Teresa. **Atendimento educacional especializado para alunos surdos: uma análise sobre a formação do da sala de recursos**. 2016. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO\\_EV057\\_MD1\\_SA6\\_ID3531\\_30092016214253.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA6_ID3531_30092016214253.pdf). Acesso 19 nov. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em 4 novembro 2024.

MARCELLI, Daniel; Cohen, David. **Infância e Psicopatologia**. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCONI, M. A.; Lakatos, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDONÇA, F.; Voos, M.; Garcia, T.; Jorge, W. **As principais alterações sensório-motoras e a abordagem fisioterapêutica no Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, José D. P.; Guedes, Ana Luisa L. A.; Lins, Micael da Silva; Daltro, Manuela, C. S. **Intervenção fisioterapêutica no transtorno espectro autista**. *Fisioterapia Brasil* 2018; 19(5Supl): S266-S271. Acesso em 13 nov. 2024.

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf; Cardoso, Luciana Santana. **Recursos didáticos adaptados para alunos com surdez: sugestões compartilhadas por uma bolsista PIBID**. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 10 novembro de 2011. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/novas\\_tecnologias/283-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/novas_tecnologias/283-2011.pdf). Acesso 13 nov. 2024.

ONZI, Franciele Zanella; Gomes, Roberta de Figueiredo. **Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação**. Rio Grande do Sul, 2015.

ORRÚ, Silva Ester. **“Trajetórias, avanços e desafios na concepção e educação de educandos com autismo”**. In: Orrú, Silva (org.). *Estudantes com necessidades especiais: singulares e desafios na prática pedagógica inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PEREIRA, Amanda; Da Cruz, Ana C. Bittencourt; Bonatto, Caroline L.; Rech, Franciele Zandoná; Simonaggio, Luana Schizzi; Giacomet, Daiane; Schuster, Rodrigo. **Análise do padrão de marcha do espectro autista**. *Anais - III Congresso de Pesquisa e Extensão da Faculdade da Serra Gaúcha*, V. 3, N. 3, 2014. Disponível em: <http://ojs.fsg.br/index.php/pesquisaextensao/article/view/360369>. Acesso 12 nov. 2024.

RAU, Marcos. C. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2012.

RIBEIRO, S. **ABA: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo**. Texto extraído da Revista Autismo - Número 0 - Ano 1 - Setembro de 2010.

RODRIGUES, Janine Marta C.; Spencer, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SANTA CATARINA. **Tutorial de metodologias ativas para os contextos extremos**. Comitê Científico, 2020. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Rr6HeQWuclfm\\_Ym2WirCKXBIOqtPU5oL/view](https://drive.google.com/file/d/1Rr6HeQWuclfm_Ym2WirCKXBIOqtPU5oL/view). Acesso em 2 nov 2024.

SANTIAGO, Mylene Cristina; Santos, Mônica Pereira dos. **Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão**. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, junho 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script>. Acesso em 12 nov. 2024.

SCHWARTZAN, José S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 2003.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:**  
São Paulo, Atlas, 2008.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## PSICOMOTRICIDADE E AS BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

DANILA APARECIDA MACIEL LIMA

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo demonstrar como as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento psicomotor dentro do contexto escolar. O presente trabalho discorreu sobre o que é psicomotricidade? As brincadeiras como recursos de desenvolvimento sensório-motor. Desta forma o presente trabalho se pautou na revisão de literatura, não no sentido de esgotar a temática, mas de contribuir para a reflexão tendo como base da pesquisa artigos pesquisados na internet, sendo utilizado endereços eletrônicos Google Acadêmico e Scielo, dentre outras bases de dados.

**Palavras Chaves:** Psicomotricidade, Brincadeiras, desenvolvimento motor

### Introdução

O fracasso escolar é temática discutida ao longo dos anos nas mais diversas escolas, na educação infantil tal fato não ocorre uma vez que o processo avaliativo consiste em observação e relatório das atividades desenvolvidas ao longo do percurso escolar.

Porém nota-se que alguns professores discutem entre si e até apontam em alguns relatórios dificuldades das crianças na interação com o outro e com o meio, dificuldades motoras são apontadas como problemas na realização das atividades.

Tal fato me remete a busca de compreender qual a importância da psicomotricidade no desenvolvimento da criança em seu processo de aprendizagem.

A escola é espaço de formação para todos que dela faz parte, desde que esteja aberto as mudanças e a compreensão deste rico espaço de interação onde a relação humana se faz presente nos mais diversos contextos, no educar, no cuidar, no ouvir e observar. As crianças que adentram esse espaço trazem consigo conhecimentos e vivências que podem ser enriquecidas com o fazer do professor consciente de seu papel político e social.

Diante deste contexto, busca-se por meio deste trabalho trazer para a discussão a temática psicomotricidade, destacando a sua contribuição no desenvolvimento motor, evidenciando as potencialidades das brincadeiras, não no sentido de esgotar o assunto, mas de refletir sobre as possibilidades de trabalho.

## **Desenvolvimento**

### **1. AFINAL O QUE É PSICOMOTRICIDADE**

Trata-se da ciência que busca compreender o homem por meio de seu movimento e sua interação com o mundo interno e externo, partindo do pressuposto que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Sendo sustentada por três conhecimentos básicos, o movimento, o intelecto e o afeto.

A psicomotricidade contribui na formação da personalidade do sujeito desde o nascimento a criança é inserida em um mundo de adulto sendo suas necessidades atendidas por esses. Os pais e ou os cuidadores dessas crianças são os mediadores do desenvolvimento psíquico e sensorial, uma vez que nesta fase a criança ainda está em processo de desenvolvimento da audição e visão e quanto mais rico for o ambiente ao qual está inserido, melhor será o seu desenvolvimento. (ABP 2019).

Segundo Moraes e Maluf (2015) nos primeiros meses de vida da criança embora ainda não fale, não deixa de se comunicar com as pessoas ao seu entorno, fazendo uso de outras linguagens não verbais como choro, o sorriso, movimentos com os braços e pernas, entre outros. Esses comportamentos são oriundos de uma aprendizagem que se dá na interação com os adultos, essas emoções são despertadas pelos objetos que lhe são ofertados e as pessoas que estão ao seu redor, criando a necessidade de novas impressões constantemente.

Goretti (2009), advoga que a psicomotricidade é importante em todas as fases da vida auxiliando no desenvolvimento global do indivíduo, uma vez que a psicomotricidade compreende aspectos motores, cognitivos e socioafetivos que constituem o sujeito. A relação do homem com o meio externo se dá com por meio dos seus órgãos dos sentidos que por sua vez associa ao movimento nas ações e reações que são despertadas pelo sentir.

Três campos de atuação se inter-relaciona com a psicomotricidade, são elas reeducação, terapia e educação, evidencia-se que a psicomotricidade está presente nas da saúde e na educação, como instrumento de auxílio no processo de ensino e melhoria para o corpo.

Interessante observar como o movimento, intelecto e afeto se interligam, demonstrando que a psicomotricidade não está preocupada somente com o corpo que é capaz de realizar movimentos em vários eixos e planos, mas, preocupa-se com o movimento humano e o mundo interno do ser humano.

Dessa maneira, entendemos que a psicomotricidade procura entender toda a ação que o indivíduo realiza com o próximo e com o meio através dos movimentos. Portanto, precisamos compreender o ser humano como um todo, pois, cada movimento que realizamos envolve uma ação de todo o organismo.

Desde quando nascemos nos movimentamos, sejam os movimentos voluntários ou não. Esse movimentar-se utiliza estímulos nervosos, que por sua vez envolvem reações químicas, respostas motoras e ações musculares. Precisamos de todo este conjunto bem explorado e desenvolvido para que a

criança seja capaz de estabelecer relação consigo e com o mundo utilizando-se do movimento.

## **2. AS BRINCADEIRAS COMO RECURSO DE DESENVOLVIMENTO SENSÓRIO-MOTOR**

Le Boulch (1987), o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com o meio, onde ela estabelece relações afetivas e emocionais. Deste modo deve-se estimular, desenvolver e fortalecer os potenciais que existem na criança integrando os aspectos, mental ou cognitivo, afetivo-social e motor

Moraes e Maluf (2015) o aprendizado se dá por meio das experiências vivenciadas no meio externo e conduzida ao meio interno “cérebro” por meio do sistema nervoso central – SNC, o qual se inicia no período intrauterino e se aprimora ao longo da vida por meio da maturação desse sistema.

A compreensão de mundo inicia-se por meio dos movimentos musculares, músculos dos olhos, tronco, cabeça, braços, pernas engendram essa interação com o mundo, quanto mais se desenvolvem os músculos mais autonomia a criança adquire e por sua vez aprendizado ao experienciar novas sensações, as quais estimulam o sistema neuronal dando origem a neuroplasticidade, desenvolvimento dos neurônios.

O aprendizado resulta da interação da prática e da vivência individual e coletiva no meio ambiente, a qual possibilita funções psicológicas necessárias para a ação humana no meio social.

Sendo assim nota-se uma relação intrínseca no brincar enquanto instrumento de desenvolvimento, uma vez que as brincadeiras favorecem a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de maneira criativa, ou seja, brincar contribui para que as crianças transformem os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam.

No ato de brincar, os sinais, gestos, objetos e espaços podem valer e significar muitas outras coisas do que aparentam ser, desta forma é possível

inferir que ao brincarem, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhe deram origem, porém, sabendo que estão brincando (BRASIL, 1998).

As brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinha etc. RCN (1998, pg. 25)

Ao preparar suas aulas o educador poderá buscar objetivo mais concreto com as brincadeiras ao levar em conta os aspectos neurobiológicos e psicomotores envolvidos no ato de brincar.

Segundo Carvalho (et al 2011) há a necessidade de um olhar para o aluno como integral: social, histórico, psicológico e biológico, onde todas as esferas constitutivas do indivíduo devem ser consideradas nas ações pedagógicas e apontam para o uso das brincadeiras as quais contribuem para o desenvolvimento integral do sistema nervoso, abrangendo aspectos psicomotores e cognitivos.

A compreensão das atividades lúdicas a serem realizadas associadas com o conhecimento de como se dá o desenvolvimento biológico neuronal, possibilita ganho para o aprendizado da criança ao propor atividades que vá de encontro a necessidade dos alunos, mas para isso se faz necessário planejar as atividades e ter intencionalidades em sua execução.

A aprendizagem vai de encontro ao meio que fornece informações, as quais são interpretadas por órgãos sensoriais que recebem e repassam essas informações por um sistema físico-químico-neuronal altamente complexo e preciso, o que resulta em respostas por parte do aprendiz.

Dentro do campo da psicomotricidade atividades motoras e lúdicas são desenvolvidas com o intuito de estimular e desenvolver esquemas corporais, imagens corporais, tônus muscular, coordenação global ou motricidade ampla, motricidade fina, organização espaço-temporal, ritmo, lateralidade, equilíbrio entre outros. (GORETTI, 2009).

A criança a partir do momento que consegue expressar seus desejos por meio de movimentos estabelece uma linguagem como forma de comunicação, reproduz situações reais por meio de expressões corpóreas, imitando, criando, brincando de faz de conta, criando possibilidade de separar objeto de seu significado. Este processo é a vivência dos elementos psicomotores dentro de contextos histórico-culturais e afetivos significativos. (GORETTI, 2009).

Por meio dessa significação a aprendizagem se dá numa junção de conceitos formais e do cotidiano, construir um texto, contar uma história, varrer uma casa, fazer compras, etc.

Na busca de uma coordenação motora fina para o desenvolvimento da escrita, a criança anteriormente desenvolverá uma motricidade ampla a qual se dá por experiências vivenciadas no ato de brincar, pular corda, brincar de massinha, manipular tesoura, entre outras atividades possíveis, tais atividades reafirmam que o aprender está ligado a psicomotricidade. (GORRETI, 2009).

Segundo Goretti;

Uma criança que não consegue organizar seu corpo no tempo e no espaço, não conseguirá sentar-se numa cadeira, concentrar-se, segurar num lápis com firmeza e reproduzir num papel o que elaborou em pensamento. (2900, p.2).

Brincar é um ato social que permite a interação comunicacional entre os indivíduos por meio das falas e gestos presentes na prática do brincar. Nas brincadeiras as crianças expressam seu pensar, afloram seus sentimentos ao lidarem com os conflitos, medos e alegrias, constituindo-se psiquicamente ao receber estímulos do meio e devolver respostas, ao falar, ao brincar e até mesmo em não falar, uma vez que o corpo também fala, por meio das expressões gestuais.

Goretti (2009) ao fazer citação de Kishimoto (1996), esclarece que é brincando que a criança estabelece aprendizado no ganhar e perder, ao lidar com suas frustrações, ao compartilhar espaços, brinquedos e brincadeiras, ao conviver com o grupo. O espaço do brincar é enriquecimento no aspecto de aprendizado.

Os jogos com suas regras interpõem limites, obrigações as quais devem ser cumpridas para que se possa participar, tal qual as regras existentes no meio social, no qual a criança faz parte. O enriquecimento cerebral se dá no meio do brincar com o desenvolvimento da plasticidade neuronal. Enfim brincar é a maneira pela qual a criança busca subsídios para construir seus saberes e o movimento e o instrumento desse fazer.

(BARROS, 2023)

Segundo Barros (2023), as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da criança, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo, uma vez que estimulam a criatividade e a imaginação das crianças, as atividades lúdicas propiciam o fortalecimento da memória, as atividades motoras como pular corda, corrida, dentre outras promovem o desenvolvimento motor, contribuindo significativamente para o equilíbrio do corpo, a participação de jogos permite por meio da coletividade o respeito mútuo, ao lidar com a diferenças nos diferentes contextos do brincar.

*O brincar na teoria de Winnicott é proporcionar a criança a um ambiente afetivo e seguro, pois o brincar, a criança precisa se sentir em segurança e relaxada, respeitar a sua capacidade de criar na brincadeira; isso não significa deixar de compartilhar dessa brincadeira, que vem a enriquecê-la e não se constitui na imposição do nosso brincar sobre aquele da criança (CARVALHO, 2005, p.47).*

As atividades recreativas nos mais variados contextos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, o ato de brincar permeia gerações muda-se as formas do brincar, mas sua intencionalidade continua a mesma o entretenimento e a busca do prazer. A ludicidade por sua vez se faz presente, na tríade aprender, prazer e entretenimento, nas brincadeiras. (BARROS, 2023)

### **3. DESENVOLVIMENTO MOTOR E GESTO MOTOR**

Abensur e Santos (2024) ao discorrer sobre o desenvolvimento motor aponta uma relação intrínseca entre as habilidades motoras e sociais, afirmando que as mesmas contribuem para o desenvolvimento cognitivos de ordem

superior, associadas a habilidades e motoras grossas e finas. Para os autores as evidências no campo da motricidade proporcionam aos educadores conhecimentos para intervir nas ações educacionais, mesmo não sendo critérios de diagnóstico as habilidades motoras são fatores que refletem o desenvolvimento típico e atípico.

Segundo Silva; Basso e Santos (2024), a coordenação motora global (CMG) e as habilidades motora básicas, diferenciam-se uma da outra, ao longo da discursiva os autores esclarecem que crianças que praticam vários esportes sistematicamente apresentam um maior desenvolvimento motor global, embora a evidência desse desenvolvimento somente é perceptível após 10 anos de idade.

Tanto na educação física escolar quanto em situações cotidianas e espontâneas, as respostas motoras muitas das vezes diferem, uma vez que é preciso diferenciar gestos e habilidades motoras. Habilidade motora é definida como uma tarefa ou ação aprendida, envolvendo movimento voluntário de uma ou mais partes do corpo, tendo um objetivo, já gestos são movimentos que não tem por si só um objetivo, trata-se da análise do movimento simplesmente. (ABENSUR e SANTOS, 2024).

Habilidade de movimento é o resultado da execução da tarefa, os desafios na execução do movimento podem propiciar aprendizado de uma nova habilidade de movimento, ações contínuas do movimento aumentam a capacidade de desenvolvimento cognitivo, diversos são os instrumentos de avaliação do movimento que podem ser utilizados na prática cotidiana. Fatores biológicos e hereditários também devem ser considerados no processo avaliativo dos movimentos, fatores ambientais são condições que expressam diferenças no movimento corpóreo. (ABENSUR e SANTOS, 2024).

Gesto motor não se expressa somente no movimento, está relacionado ao ritmo e proporção de como são realizados os movimentos, revela a materialização da consciência, podendo definir de uma forma mais simples como “imagem do movimento” se expressa no meio, é a interação entre o meio e o ser. (ABENSUR e SANTOS, 2024).

Para os autores o aumento das atividades de educação física durante a Educação Física Escolar favorece o aprendizado, a saúde e a autoestima do discente, o que resulta na melhor concentração e disciplina na sala de aula, outros fatores como meio social, gênero, fatores socioeconômicos também são relevantes para o processo de aprendizado. (ABENSUR e SANTOS, 2024).

Para os autores Abensur e Santos (2024), treinadores esportivos podem conduzir práticas esportivas projetando para fases posteriores, hábitos de vida das crianças podem auxiliar no esclarecimento da relação entre a coordenação global e a prática esportiva, a atuação de profissionais de Educação Física torna-se essencial no desenvolvimento das experiências motoras.

## **Conclusão**

A psicomotricidade faz parte do processo de desenvolvimento dos seres vivos, podendo ser potencializado ao longo da vida por meio das atividades motoras, as quais podem ser orientadas e direcionadas por profissionais de Educação Física. Atividades físicas propiciam conhecimento e desenvolvimento cognitivo e motor.

Jogos e brincadeiras lúdicas são muito mais do que apenas passatempos, contribuem para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, sendo um recurso fundamental que pode ser utilizado por educadores.

## **Referências**

ABP - Associação Brasileira de Psicomotricidade. **O que é psicomotricidade**. Disponível em: <http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade>

BARROS, Adriana Peres de: et al **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS LÚDICAS PARA O ESTIMULO COGNITIVO, MOTOR E SOCIAL DAS CRIANÇAS**. Revista de Psicologia Volume 27 Edição 127/Out 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-ludicas-para-o-estimulo-cognitivo-motor-e-social-das-criancas/>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Vol.1,1998.

BRASIL. Mec. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**, Brasília: Mec/ Cef, 1998.3v Volume 1: Introdução; Volume 2 Formação Pessoal E Social; Volume 3 Conhecimento de Mundo.

CARVALHO, Tatielle Balbinot de. ; CASTAGNARO, Marina; DIAS DA COSTA, Sandra Regina; RIOS, Franciane Heiden. **NEUROCIÊNCIAS E BRINCADEIRAS: PRÁTICAS E REFLEXÕES NOS CMEIS DE CURITIBA**. X Congresso Nacional de Educação – Educere – pontifica Universidade Católica do Paraná, Curitiba de 07 a 10 de Novembro de 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5459\\_3821.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5459_3821.pdf)

GORETTI, Amanda Cabral. **A PSICOMOTRICIDADE**. Centro de Estudo Pesquisa e Atendimento Global da Infância e Adolescência. CEPAGIA. 2009. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wpcontent/uploads/2009/09/tapoiopsicomotricidade41.doc>

MORAES, Sonia; MALUF, Maria Fernanda de Matos. **Psicomotricidade no contexto da neuroaprendizagem: contribuições à ação psicopedagógica**. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 32, n. 97, p. 84-92, 2015 . Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100009&lng=pt&nrm=iso).

SILVA, D. DE C.; BASSO, L.; SANTOS, F. K. DOS .. **COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL E A PRÁTICA ESPORTIVA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARTICIPANTES DE MULTIESPORTE**. Journal of Physical Education, v. 35, p. e3513, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/JPHYSEDUC.V35I1.3513>

ABENSUR, M. R.; SANTOS, A. S. P. G. DOS .. Gesto motor: uma lacuna entre habilidades motoras e avaliação do movimento. Pro-Posições, v. 35, p. e2024c0702BR, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0006BR>



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## DANÇA E EDUCAÇÃO: POTENCIALIZANDO A COORDENAÇÃO MOTORA

HELLEN LHAIS ROCHA DE ANDRADE SOUSA

### Resumo

O presente artigo analisa o papel da dança para o desenvolvimento da coordenação motora em diferentes faixas etárias. A dança é identificada como uma atividade que integra movimento, ritmo e expressão, favorecendo tanto a coordenação motora grossa quanto a fina. Além dos benefícios físicos, a prática da dança é discutida em relação ao fortalecimento da autoestima, da socialização e da inclusão. A pesquisa evidencia que a dança, quando incorporada ao ambiente educacional, é benéfica para as habilidades motoras e promove um espaço de aprendizado colaborativo e respeitoso. O texto apresenta evidências sobre a necessidade de integrar a dança nas práticas pedagógicas, reconhecendo sua função notável para a aprendizagem e a sua contribuição para uma sociedade mais justa e inclusiva.

**Palavras-chave:** dança, coordenação motora, expressão corporal, inclusão, socialização, formação integral, habilidades motoras, faixa etária, prática pedagógica.

### Abstract

This article analyzes the contribution of dance to the development of motor coordination across different age groups. Dance is presented as an activity that integrates movement, rhythm, and expression, benefiting both gross and fine motor coordination. In addition to physical benefits, dance practice is discussed in relation to strengthening self-esteem, socialization, and inclusion. The research highlights that when dance is incorporated into the educational environment, it improves motor skills and promotes a collaborative and

respectful learning space. The text provides evidence of the need to integrate dance into pedagogical practices, recognizing its fundamental role in learning and its contribution to a more just and inclusive society.

**Keywords:** dance, motor coordination, body expression, inclusion, socialization, body awareness, motor skills, age group, pedagogical practice, cultural exchange.

## 1 INTRODUÇÃO

A dança, como uma forma de manifestação artística e cultural, transcende idades e contextos, desempenhando uma tarefa primordial no desenvolvimento humano. Desde a infância até a vida adulta, a prática da dança estimula a expressão emocional, criatividade e impacta no desenvolvimento da coordenação motora. A coordenação motora, que envolve a integração de movimentos corporais de maneira fluida e eficiente, é indispensável para a execução de tarefas diárias e para a prática de diversas atividades físicas. A literatura científica tem mostrado que a dança pode ser um veículo influente para o aprimoramento dessas habilidades, beneficiando tanto crianças quanto adultos (BRASILEIRO, 2009).

Freire (2020a) enfatiza a importância da educação como um processo de formação integral, onde o corpo e a mente estão interligados. A dança propicia um espaço único para a construção dessa interconexão, permitindo que a exploração das capacidades motoras de maneira divertida e dinâmica. Estudos apontam que a prática regular de dança pode valorizar significativamente habilidades motoras como equilíbrio, coordenação, agilidade e ritmo, fatores que são cruciais em atividades físicas e esportivas (MORANDI, 2005; SILVEIRA, 2020).

Ademais, a dança suscita aspectos básicos como a socialização e o trabalho em equipe. Ao dançar em grupos, os participantes aprendem a se comunicar e a colaborar, desenvolvendo habilidades sociais que são tão importantes quanto as habilidades motoras (BATALHA; CRUZ, 2019). A diversidade de estilos de dança disponíveis — desde danças folclóricas e sociais até danças contemporâneas e de salão — ocasiona em possibilidades variadas para a prática da coordenação motora em diferentes contextos culturais e sociais (MARQUES, 2011).

Neste artigo, serão exploradas as diversas maneiras pelas quais a dança apoia o desenvolvimento da coordenação motora em diferentes faixas etárias e âmbitos, abordando os desafios e as perspectivas que surgem na

implementação de programas de dança como parte da educação física e da promoção da saúde. A reflexão sobre a dança e suas múltiplas dimensões motoras é importante para a compreensão de sua relevância na formação integral dos seres, concedendo um estilo de vida ativo e saudável ao longo da vida.

## **2 IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO MOTORA**

A coordenação motora refere-se à capacidade do corpo de integrar diferentes músculos e movimentos para executar ações físicas, como já mencionado, de maneira fluida e eficaz. Esse é um conceito imprescindível para o desempenho de atividades cotidianas e para a prática de esportes, danças e outros tipos de atividade física. A coordenação motora pode ser dividida em duas categorias principais: a coordenação motora grossa e a coordenação motora fina.

A coordenação motora grossa envolve os grandes músculos do corpo e é responsável por movimentos amplos e generalizados, como correr, saltar, subir escadas e nadar. Esses movimentos geralmente exigem o uso de grandes grupos musculares, fundamentais para atividades que demandam força e equilíbrio. "A motricidade, em função da capacidade que confere, sob a forma para referência de perceber o espaço e o tempo do meio externo, pode ser considerada um verdadeiro órgão dos sentidos para o espaço-tempo" (Béziers; Piret, 1992, p. 145), sendo essencial para o desenvolvimento da percepção espacial e temporal durante as atividades motoras. A coordenação motora grossa é desenvolvida principalmente na infância e continua a se refinar à medida que a criança cresce e se envolve em diversas atividades físicas.

Por outro lado, a coordenação motora fina refere-se à habilidade de usar os músculos menores das mãos e dos dedos para realizar tarefas mais delicadas e precisas, como escrever, desenhar, cortar com tesoura e manipular pequenos objetos. Ela é necessária para atividades que exigem destreza e controle, sendo igualmente desenvolvida na infância por meio de brincadeiras, jogos e atividades artísticas. Como observa Hirtz (1981), "as capacidades coordenativas são determinadas pelos processos de orientação e de regulação de movimentos", o que corrobora para o desenvolvimento da coordenação motora fina em atividades como a dança. A prática da dança coopera para o fortalecimento da coordenação motora fina, pois muitas coreografias exigem movimentos detalhados e sincronizados que envolvem as mãos e os pés.

Crianças com boa coordenação motora tendem a ter mais confiança em suas habilidades, o que pode levar a uma maior participação em atividades recreativas e esportivas. Como observa Marques (2013), "a melhoria das capacidades coordenativas é um pré-requisito para o desenvolvimento da

força. Nas fases iniciais de escolaridade, os maiores ganhos de força aparecem associados à melhoria dos processos coordenativos”, o que destaca a importância das capacidades motoras no desenvolvimento global da criança. Assim, a prática de atividades físicas, incluindo a dança, desperta não apenas o corpo, mas também a mente, trazendo um avanço holístico da criança. A coordenação motora está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que as atividades físicas incitam áreas do cérebro responsáveis por habilidades motoras, percepção espacial e raciocínio lógico.

A dança, em particular, é um método válido para o desenvolvimento da coordenação motora, pois exige a combinação de movimento, ritmo e expressão. O grande objetivo do esporte escolar é permitir o acesso à educação e ao bem-estar físico, através de uma prática desportiva orientada, “...respeitando em absoluto a individualidade e a diferença”, segundo Pina (1994). Através da prática da dança, as pessoas são levadas a explorar diferentes movimentos e a coordenar seus corpos de maneira harmoniosa. Este processo aprimora as habilidades motoras, estimula a saúde física e mental, favorece a autoexpressão e os relacionamentos sociais.

### **3 BENEFÍCIOS DA DANÇA PARA A COORDENAÇÃO MOTORA**

A dança envolve movimentos amplos que ativam grandes grupos musculares, favorecendo a coordenação motora grossa. Ao praticar diferentes estilos de dança, é possível melhorar a consciência corporal e o controle dos movimentos em diversas direções. “A coordenação motora que pode ser definida como a ativação de várias partes do corpo para a produção de movimentos que apresentam relação entre si, executados numa determinada ordem, amplitude e velocidade” (PELLEGRINI et al., 2005). Ao praticar a dança, o indivíduo é ajudado a se tornar mais equilibrados e fortes.

Embora a dança se concentre principalmente em movimentos amplos, muitos estilos de dança exigem precisão e controle, o que favorece para o desenvolvimento da coordenação motora fina (MEINEL, 1984). Movimentos como gestos das mãos e expressões faciais estão presentes em várias danças. A prática de danças que envolvem o uso de acessórios, como lenços ou bastões, pode aprimorar ainda mais essas habilidades.

Batalha e Cruz (2019) afirmam que a dança é uma ferramenta significativa para o desenvolvimento da consciência corporal, auxiliando os indivíduos a se conectarem com seus próprios movimentos e expressões. A prática da dança estimula os participantes a aprimorarem a percepção de seu corpo e de como ele se desloca no espaço. Essa consciência é fundamental para o aperfeiçoamento da coordenação motora, o que favorece ajustes na postura e

nos movimentos. Além disso, a dança ensina os participantes a focarem em suas ações, desenvolvendo um senso de tempo e ritmo

A interação social é uma característica central da dança, que frequentemente envolve a dança em grupos ou duplas. A dança em grupo proporciona um ambiente colaborativo que incentiva o aprendizado mútuo e o progresso das habilidades motoras através da interação social. Essa interação além de enriquecer a experiência, também contempla o desenvolvimento da coordenação motora. Ao dançar em conjunto, faz-se necessário a sincronia dos movimentos, o que requer atenção e habilidades de comunicação.

Os benefícios da dança para a coordenação motora incluem um impacto positivo na saúde emocional dos praticantes. De acordo com Nanni (2008) “A dança pode prestar contribuição significativa para a melhoria da consciência corporal, com aplicação no desenvolvimento da autoimagem, do autoconhecimento e da autoestima do educando.” À medida que aprimoram suas habilidades motoras, as pessoas tendem a se sentir mais confiantes em suas capacidades físicas. Essa autoconfiança é importante para crianças e jovens, garantindo a participação em atividades físicas e sociais.

#### **4 DANÇA COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL**

A educação infantil é um período marcante para o desenvolvimento motor das crianças, e a dança pode desempenhar uma atuação significativa nesse processo. A incorporação da dança em atividades lúdicas fomenta o movimento e a expressão, viabilizando que as crianças explorem seus corpos e desenvolvam consciência corporal. De acordo com Silva e Ribeiro (2019), “a dança, ao ser aplicada no âmbito escolar, permite que as crianças desenvolvam principalmente a tonicidade, a lateralidade, o equilíbrio e a noção corporal através da ludicidade e expressividade”, criando um lugar propício para o crescimento físico e social.

Atividades de dança, como jogos e coreografias em grupo, podem ser facilmente integradas ao cotidiano das salas de referência. Essas experiências asseguram um ambiente acolhedor para que as crianças se expressem livremente e pratiquem a coordenação, o equilíbrio e a agilidade. Morandi (2005) destaca que a dança é um método efetivo de promover a integração entre as crianças, criando vínculos afetivos e favorecendo o aprendizado em grupo. Assim, a dança na educação infantil não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta pedagógica que enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

Já no ensino fundamental, a dança continua a ser um instrumento para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesta fase, a prática da dança pode

ser utilizada para ensinar conceitos fundamentais como ritmo, tempo e movimento, construindo uma base sólida para o aprendizado de outras atividades físicas e esportivas. Barreto (2000) destaca que "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", o que reforça a importância da dança no aprimoramento dessas para o desenvolvimento acadêmico e físico. Sendo assim, a dança facilita a abordagem de conteúdos curriculares de forma lúdica e envolvente. Por exemplo, ao trabalhar com ritmos de diferentes culturas, os educadores podem integrar lições de história e geografia, enriquecendo a experiência de aprendizagem. A dança permite que os discentes desenvolvam habilidades de concentração, disciplina e trabalho em equipe, aspectos elementares para o sucesso acadêmico e social.

Por viabilizar a participação em danças e atividades rítmicas, os educadores produzem um ambiente de aprendizagem que valoriza a expressão individual e coletiva, ajudando os educandos a se tornarem mais confiantes e criativos. À vista disso, a dança se estabelece como uma prática relevante na educação, auxiliando a formação plena dos estudantes.

Ainda no contexto educacional, a prática da dança pode ser adequada para criar um ambiente inclusivo, onde todos, independentemente de suas capacidades ou características individuais, possam participar ativamente e se sentir valorizados. A dança ultrapassa as barreiras linguísticas e culturais, fazendo com que os humanos se comuniquem e compartilhem suas experiências de maneira não verbal. Essa capacidade de comunicação gera empatia e ajuda a construir laços sociais entre os participantes. A educação deve ser um espaço de diálogo, como afirma Freire (1983), o diálogo é "o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos". A dança provê um ambiente onde a diversidade é celebrada e as vozes são ouvidas, incentivando que todos se expressem e se conectem.

A participação em atividades de dança pode apoiar positivamente os que enfrentam desafios sociais ou emocionais. Estudos mostram que a prática da dança pode ajudar a reduzir a ansiedade e a depressão, ocasionando em um ambiente mais positivo e acolhedor (Marques, 2011). Quando os estudantes se envolvem em danças em grupo, eles experimentam um senso de pertencimento e aceitação, o que pode ser transformador.

A dança é uma atividade que pode ser adaptada para atender às necessidades de crianças com deficiência, permitindo sua inclusão plena nas atividades escolares. De acordo com Brasileiro (2009), "Vivemos um momento de inclusão

e não de exclusão, de envolvimento e participação coletiva, principalmente dos jovens, os potenciais protagonistas de futuras perspectivas e mudanças”. Professores que incorporam a dança em suas práticas pedagógicas podem desenvolver aulas que considerem as diferentes habilidades e individualidades de cada um, propiciando experiências enriquecedoras para todos.

Outra questão importante é que a dança atua como um meio de intercâmbio cultural, facilitando o aprendizado sobre as tradições e costumes de diferentes comunidades. Ao explorar danças de diversas culturas, quem dança amplia conhecimentos e aprende a respeitar e valorizar as diferenças. Essa troca cultural ajudará na formação de cidadãos conscientes e respeitosos, alinhando-se com os objetivos de uma educação inclusiva e plural.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A dança, enquanto prática artística e educativa, revela-se um recurso preponderante para o desenvolvimento da coordenação motora em diversas faixas etárias. Ao integrar movimento, ritmo e expressão, a dança aprimora habilidades motoras, a saúde física e mental, valendo para a integralidade do sujeito. A literatura evidencia que a prática regular da dança pode favorecer a coordenação motora grossa e fina, além de estimular a consciência corporal, a socialização e a autoconfiança. No contexto educacional, a dança se destaca como uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Sua inclusão nas atividades escolares facilita a aquisição de habilidades motoras, promove um ambiente inclusivo e acolhedor onde, independentemente de suas capacidades, todos podem participar e se expressar. A dança, portanto, supera as barreiras culturais e sociais, funcionando como um meio de comunicação e intercâmbio que fomenta a empatia e o respeito às diferenças. Diante dos benefícios evidenciados, é imperativo que educadores e gestores escolares reconheçam a importância da dança como parte integrante do currículo, promovendo sua prática em ambientes educacionais. Ao fazê-lo, contribuirão para a formação de indivíduos mais saudáveis, criativos e socialmente engajados, preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

## **BIBLIOGRAFIA**

BARRETO, S. J. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BATALHA, C. S.; CRUZ, G. B. (2019). Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 19, n. 62,

p. 1273-1296, jul./set.

BÉZIERS, Marie-Madeleine; Suzanne. A Coordenação Motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem. São Paulo: Summus, 1992

BRASILEIRO, Livia Tenorio. (2009). Dança – educação física: (in) tensas relações. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FREIRE, Paulo. (2020a). *Pedagogia do oprimido*. 74ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 8ª edição, editora: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983

HIRTZ, P. (1981). "Koordinative Fähigkeiten - Kennzeichen, Altersgang und Beeinflussungsmöglichkeiten". Medizin und Sport, Alemanha.

MARQUES, Ana Silva; XAVIER, Madalena. (2013). Criatividade em Dança: Conceções, Métodos e Processos de Composição Coreográfica no Ensino da Dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, Portugal, v. 3, p. 47-59.

MARQUES, Isabel A. (2011). *Ensino da dança hoje: textos e contextos*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

MEINEL, Kurt. Motricidade II: O desenvolvimento motor do ser humano. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

MORANDI, C. S. D. (2005). Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

NANNI, Dionísia. Dança – Educação – Pré escola à universidade. Rio de Janeiro: 5ª Edição: Sprint, 2008. 191 p.

PELLEGRINI, A. N. et al. Desenvolvendo a coordenação motora no ensino fundamental. São Paulo: UNESP, 2005. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/>>. Acesso em: outubro de 2024.

PINA, M. (1994). "Dossier – Desporto escolar, da organização do passado à organização do futuro", in Horizonte, revista de Educação Física e Desporto, Março – Abril de 1994. Livros Horizonte, Lisboa.

SILVA, A. P.; RIBEIRO, L. M. (2019). A dança como prática educativa na educação infantil: uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 125-138.

SILVEIRA, M. A. P. (2020). Dança e criatividade pela subjetividade. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados-MS, v. 9, n. 21, p. 1-12.

SOBRAL, F. (1992). "O Estilo de Vida e a Actividade Física Habitual". FACDEX, Desenvolvimento Somato-Motor e Factores de Excelência Desportiva na População Escolar Portuguesa. F. Sobral; A. Marques (Eds), Ministério da Educação, Vol.2.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## POTENCIALIDADES DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA APARECIDA DA SILVA

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo demonstrar a importância da dança no contexto da educação infantil, apresentando as potencialidades do uso dos movimentos corpóreo no cotidiano escolar. A descoberta do corpo proporciona inúmeros aprendizados de ordem emocional, intelectual e cognitivo. Cabe a escola enquanto espaço de aprendizagem propor ações que contemple a dança não somente como atividade cultural, mas como instrumento lúdico pedagógico que propicia inúmeros aprendizados.

**Palavras Chaves: Dança, Movimento, Corporeidade, Educação Infantil**

### Introdução

A dança é uma forma de expressão milenar, presente desde o período da pré-história, permeando os tempos, construindo culturas, sendo uma das primeiras demonstrações expressivas do ser humano.

Na pré-história os sons, os ritmos, produzidas por meio do corpo ou percebidos no meio ambiente propiciaram novos movimentos corpóreos dando origem ao que chamamos de dança primitiva.

A necessidade de movimentos, da corporeidade é algo nato. A escola enquanto espaço de aprendizado, é local de compartilhamento de experiências, da busca do novo, para a construção do saber, partindo desse pressuposto, é

inconcebível termos crianças na educação infantil, sentadas, quietinhas, somente atendendo a comandos de adultos.

(...) Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes. (FREINET, 1991, apud in SCARPATO, 2021, p.57).

Através da revisão da literatura busca-se por meio desta pesquisa trazer à tona a temática para discussão, apontando as possibilidades do uso da dança no contexto da educação infantil, não como forma técnica e ou metodológica, mas como algo prazeroso que permita o descobrimento do corpo, nas mais diversas práticas pedagógicas, buscando a inserção da cultura, a inclusão, a liberdade de expressão, o desenvolvimento psicomotor. Sendo assim:

Cabe à escola, por um lado, propiciar práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento para relações com a cultura local, com o modo de vida das pessoas, com as suas manifestações culturais, artísticas e nacionalidades diversas e, por outro lado, analisar o território para que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) também tenham a identidade dos territórios. Dessa forma, os bebês e as crianças que estão chegando podem ser inseridos indiretamente de forma que sejam apresentados em seus pertencimentos sociais, culturais, valorizados em suas diferenças. (BRASIL, 1998, p.26).

## **Desenvolvimento**

### **A dança ao longo dos tempos e o aprendizado**

Sousa; Hynger e Caramaschi, (2015) ao citar os primeiros registros do uso da dança, apontam que o mesmo ocorreu no período Paleolítico Superior, nesse período a dança estava atrelada a busca do alimento. No período Neolítico a dança era utilizada por sacerdotes e magos, já na Grécia a dança é atribuída a mitos, lendas, cerimônias, na educação do povo. Em Atenas não bastava somente filosofia e política como forma de conhecimento, era necessário ao homem educado, saber tocar, cantar e dançar. A dança cultivava a harmonia, a disciplina.

No período Romano a dança passa a ser vista somente como cunho religioso, através de movimento repetitivos, pela divisão do homem – corpo – mente – alma, nas culturas conhecida como civilizadas e por fim no Cristianismo a dança foi vista de forma ambígua. De um lado condenada por ser vista como algo impuro, atrelando a dança ao Martírio de São João Batista, de outro como vista como a mais nobre atividade dos anjos.

No período Renascentista a dança retoma como forma recreativa, surgem os balés os quais são vistos como arte, utilizadas nos períodos da Cômte. Nota-se que desde os primórdios a dança se fez presente, havendo mudanças em sua forma de expressão de acordo com a época vigente, o que demonstra a interferência no tempo-histórico em sua aceitação e uso pelos povos. (SOUSA; HYNIGER E CARAMASCHI, 2015).

Segundo Neves (2014), dança é uma forma de expressão de sentimentos, expõe a alegria, os sentimentos, por meio dos movimentos do corpo, é a exposição da música através de coreografias, a ritmicidade da música se expressa no corpo, surge uma linguagem que transcende o tempo, uma linguagem não verbal que exprime sentimentos e emoções, surgindo antes mesmo da fala, se fazendo presente por séculos e séculos. Portanto a autora afirma que a dança é uma linguagem artística, conteúdo fundamental a ser utilizado na escola.

Almeida (2016) em seu estudo ao descrever sobre Wallon aponta que o aprendizado é um processo nunca acabado, no qual as mudanças se fazem constante no próprio fazer, no crescimento da criança há diversas formas de desenvolvimento. A fase entre 03 e 06 anos, denominada personalismo é um período no qual se consegue ver o outro e a si mesmo, momento o qual a criança se opõe ao outro e necessita do mesmo, na busca constante da formação de sua personalidade. A consciência corporal e dos movimentos permearão esta fase de desenvolvimento e refletirá ao longo de sua vida, ações cotidianas, como andar, correr, pular, saltar, contribuirão para a construção da autonomia do sujeito.

## **A dança e a sua importância no desenvolvimento motor.**

Segundo Scarpato (2010), a dança na educação propicia o desenvolvimento intelectual e a pressão do aluno, favorece o aprendizado do aluno na medida que gera a consciência corporal, outras disciplinas são contempladas com o desenvolvimento da corporeidade, uma vez que amplia a capacidade do uso do meio, a autonomia se faz presente no processo de aprendizado o que resulta na espontaneidade de expressão de necessidades e desejos. A liberdade se faz presente e a cadeira torna-se inábil, a repreensão da sala de aula e dos sentimentos reprimidos se perdem, dando espaço espontaneidade da emoção.

Porém é preciso ter a clareza do papel do educador ao trabalhar a dança em sala de aula. Alguns questionamentos são necessários em sua prática docente. Qual a finalidade do uso da dança em seu cotidiano escolar? O uso da dança na escola deve priorizar o movimento como forma de expressão e comunicação e não como forma de competição. A dança tem a capacidade de incluir, desde que se respeite as diferenças e amplie as diversas formas de expressão, a integração de corpo e mente ensina a pensar em termos de movimento, o que possibilita o domínio do mesmo e por sua vez auxilia na escrita, na busca do raciocínio lógico-abstrato, no uso da linguagem como forma de expressão dentro de um contexto social. (SCARPATO, 2001).

Dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É fundamental para a criança que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante (...). (BÉJART, 1980 apud in SCARPATO, p. 60, 2001)

Rodrigues (2015) Ao apresentar a realização de seu trabalho pedagógico com dança em uma turma de educação infantil, esclarece que antes de realizar qualquer atividade levava a temática para a roda de conversa com a turma, trazendo questões norteadoras, ao longo das atividades diversos materiais foram utilizados ritmo e som foram produzidos e a escuta musical provocou associações das crianças com o mundo real, aumentando o repertório das crianças. A sonoridade produzida por objetos, como por exemplo bastão de

madeira, direcionaram movimentos do corpo, indo de encontro ao ritmo do som, tais atividades contribuem para o desenvolvimento da atenção, uma vez que as crianças precisam estar atenta a escuta dos sons.

Rodrigues (2015), destaca em seu trabalho que a escola o medeia a socialização do patrimônio cultural e os pensamentos por meio do processo educacional, sendo este um espaço de transição no qual a criança aprende a viver no meio de outros que não fazem parte de seu contexto familiar, havendo interação e troca de experiências com esses novos sujeitos e assim constroem novos saberes. Surgem as relações sociais, o meio cultural e as diferenças que o compõe, diante deste contexto cabe a escola não ser mais um reproduzidor de uma cultura midiática pobre de valores humanos, o uso da dança nas práticas pedagógicas cotidianas vem de encontro a necessidade do uso da corporeidade como forma de expressão cultural e de linguagem.

Santo (2015), ao discorrer sobre as contribuições da dança para a Educação Infantil, destaca que a dança contribui significativamente para o desenvolvimento da motricidade que consistem em motricidade fina, global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, temporal e lateralidade. A maturação do SNC (Sistema Nervoso Central), se dá nos primeiros anos de vida, o que nos remete a necessidade de estímulos psicomotor os quais irão contribuir para o desenvolvimento e maturação do córtex cerebral e conseqüentemente o aprendizado.

Para o autor é importante que haja um estímulo de atividades que contribuam para o desenvolvimento da psicomotricidade, seja por meio de jogos ou dança. Quando as crianças têm experiências bem sucedidas de movimentos amplia seu repertório físico e motor em relação a dança, deve ter como objetivos:

descobrir, tanto o próprio corpo como o espaço físico; analisar, perceber como são feitos os movimentos de todas as partes do corpo; aperfeiçoar a qualidade do movimento; enriquecer, modificá-los conforme o tempo com maior grau de dificuldade; combinar, associar, ligar movimentos coreográficos com os que se faz diariamente; e organizar o conjunto de elementos que compõe a dança (SANTO, p.33, 2015).

A dança contribui para a aquisição motriz do desenvolvimento neuromuscular, movimentos naturais ou coreografados contribuem para

maturidade da habilidade motora, quanto mais o corpo é utilizado, mais torna-se eficiente, de acordo com a sociedade da época o corpo aprende o que lhe é imposto, por meio das experiências vivenciadas no meio, corpo e movimento se interage e integra de forma ampla dando origem ao conhecimento por meio da experiência. (SANTO, 2015).

A arte da dança não está atrelada a raça, religiosidade, idade, cultura, ou outro fato exclusivo, “todos dançam”, a essência da dança é nata, faz parte da essência do ser humano, a formação de homens e mulheres mais conscientes da percepção de vida pode se dá por meio da dança, uma vez que ela traz arraigada consigo inúmeros benefícios físicos e sociais. Assim a dança não pode ser vista apenas como arte, beleza e cultura, é preciso que seja contemplada como instrumento pedagógico, que possibilita inúmeros aprendizados, principalmente dentro do contexto da educação infantil, momento o qual as crianças vivenciam diversas mudanças físicas e biológicas, nesta a fase as habilidades humanas estão no processo de formação. (SANTO, 2015).

A psicomotricidade se desenvolve e amplia sua capacidade no período da infância, momento o qual a criança se encontra na fase da educação infantil, cabendo a escola buscar por meio de atividades pedagógicas o uso da coordenação motora fina, global, lateralidade, orientação espaço temporal, noção corporal, equilíbrio, dentre outros. O uso da dança como instrumento pedagógico possibilita, o uso da ludicidade e expressividade, os movimentos do corpo possibilitam a criança a reflexão sobre o resultado de suas ações. (SOARES, et al. 2021).

A motricidade a cognição e a emoção é indissociável da dança, sendo assim a dança é instrumento essencial de estímulo psicomotor devendo ser trabalhado dentro dos espaços escolares como ferramenta pedagógica, em especial no público voltado e a educação infantil. (NEVES, 2014)

Figura 1. Quadro de definição das funções psicomotoras

FUNÇÃO	DEFINIÇÃO
Tonicidade	É o alicerce fundamental da psicomotricidade, pois traduz o tônus muscular com a função de garantir a postura, as atitudes e as

	emoções, de onde surgem todas as atividades motoras humanas. É o tônus muscular que permite todo o movimento corporal.
Equilíbrio	É a capacidade que reúne um conjunto de aptidões estáticas e dinâmicas, que são representadas pela capacidade de orientação e manutenção do corpo em relação ao espaço e à ação da gravidade, englobando o controle da postura e a locomoção. Esse fator está intimamente relacionado com a tonicidade.
Noção corporal	Pode ser caracterizada como a estruturação do esquema corporal que tem como função a conscientização do próprio corpo e das possibilidades de expressão. É a percepção do corpo atuando no espaço, se locomovendo em um ritmo próprio.
Lateralidade	É a percepção dos lados do corpo, tornando-se um fundamental elemento de relação e orientação corporal com o mundo exterior, capacitando o indivíduo a utilizar um lado do corpo com maior facilidade e dominância.
Orientação espaço temporal	É caracterizada como uma organização da lateralidade e da noção corporal. Esse fator é importante para a adaptação do indivíduo ao meio em que vive, permitindo o movimento corporal no espaço e sua relação com os objetos a sua volta.
Coordenação motora global	Está relacionada com a realização e automação dos movimentos globais complexos, que são desenvolvidos num determinado tempo e exigem a atividade de diversos grupamentos musculares em conjunto.
Coordenação motora fina	Tem como função a verificação e programação das atividades manipulativas mais finas e complexas, representando o mais fino do desenvolvimento motor.

Fonte: adaptado de Soares et al (2021)

## Considerações Finais

O espaço da educação infantil é propício para uso da dança, uma vez que as crianças se encontram na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, fase de

inúmeras mudanças físicas e biológicas, o que sugere a potencialização do uso da corporeidade como forma de desenvolvimento intelectual.

Oportunizar construção de conhecimento por meio do descobrimento do corpo, dos movimentos, dos ritmos, da sonoridade, sendo a dança o condutor dessas oportunidades, as quais podem ser utilizadas como instrumento pedagógico nas práticas diárias da educação infantil, através de atividades organizadas e direcionadas pelo professor tendo uma intencionalidade, sendo o aluno o protagonista de seu saber, por meio da experientiação.

## Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Que dança é essa?. Uma proposta para a educação infantil. Summus Editorial, 1 de fev. de 2016. Disponível:

[https://moodle.fpa.art.br/pluginfile.php/2276/mod\\_glossary/attachment/152/Que%20dan%C3%A7a%20%C3%A9%20essa%20Uma%20proposta%20para%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf](https://moodle.fpa.art.br/pluginfile.php/2276/mod_glossary/attachment/152/Que%20dan%C3%A7a%20%C3%A9%20essa%20Uma%20proposta%20para%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf)

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF:MEC/SEF,1998. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf>

RODRIGUES, Renata Marques. CONHECENDO O MUNDO NA ESCOLA: UMA INTERVENÇÃO COM A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Cadernos de Formação RBCE, p. 80-90, mar. 2015. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2084>

SANTO, Loredana Patricia Espirito. et al.; AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NO DESEMPENHO MOTOR DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.11, n.2, p.29-46, Jul/Dez 2015. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/4035085.pdf>

SCARPATO, Marta. **Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo**  
Cad. CEDES 21 (53), Abr 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100004>

SOARES, RAS; SILVA, CM; QUEIROZ, DP.; SANTOS, SR; MIRANDA, TFL  
Dança, psicomotricidade e educação infantil: revisão de literatura e considerações para uma educação física escolar significativa. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e530101220718, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20718>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de, HYNKER; Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, **Sandro**. **A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido**. Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.496-505, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n2p496>

NEVES, A. D. M. (2014). Dança e Psicomotricidade: Propostas do ensino da dança na escola. *SCIAS - Arte Educação*, 3(3), 67–85. Recuperado de <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/577>



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## A INCLUSÃO E OS DESAFIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

LILIAN SILVA DUTRA

### Resumo

O autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades

**Palavras-chave:** Autismo, Brincar, Inclusão, Habilidades

### ABSTRACT:

The autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates both cognitive and social skills development, so that this activity can offer several new experiences, resulting in the formation and consolidation of important neural

circuits, connecting important areas of the brain related to different competencies or skill sets

**Keywords:** Autism, Play, Inclusion, Skills

## 1 INTRODUÇÃO

Pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

É provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

Para Vygotsky (1930/1987) o homem não tem uma relação direta com o mundo, mas, sim, uma relação mediada com ele sendo assim, pode-se compreender a capacidade da mediação como um instrumento que permite maior entendimento das transformações de ações empregadas, tanto em nível interpsicológico como intermental internalizado, Vygotsky (1930/1987).

Neste contexto (ROLIM et al., 2008) nos esclarece que cada brinquedo orienta a criança em seu procedimento, ditando o que ela deve fazer, e cita Vygotsky:

“é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” (VYGOTSKY, 1998, p. 126).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica, a escola precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a

sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neurocientíficas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando ,o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim, para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação

## REFERÊNCIAS

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p.176-180, jul/dez.2008. Disponível em: [http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20\\_vygotsky.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf) (acesso 10/02/24)

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. (1930). São Paulo: Martins Fontes, 2002. In

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E AEE

LUCIA HELENA MANZANO VETTORE <sup>1</sup>

Eixo: educação e altas habilidades

### Resumo

Este artigo visa mostrar o Atendimento Especializado Educacional (AEE) e as Características das Altas Habilidades/Superdotação nos alunos da escola regular. Teremos um breve resumo sobre a diferença entre superdotação e altas habilidades. O artigo mostrara como trabalhar em sala de aulas com alunos com AH/SD nas escolas regulares. Como podemos ter resultados positivos nas escolas se tivermos um atendimento especializado nas necessidades dos alunos com AH/SD. A pesquisa mostrara a importância de cursos de pós-graduação na área para professores que serão os mediadores do conhecimento e desenvolvimentos desses alunos no ensino. Assim aprendemos a respeitar a diversidade, quebrar certos estereótipos, promover conhecimento sobre o assunto, auxiliando na justiça social, respeitando e reconhecendo as pessoas com necessidades especiais. O artigo mostrara a importância do atendimento especializado para o ensino aprendizagem nas escolas.

**Palavras-chave:** Educação; altas habilidades; Superdotação; Ensino Inclusivo.

---

<sup>1</sup>Graduada em Letras e Educação Pedagógica, com Licenciatura Plena e habilitação em Administração Escolar e Magistério das matérias pedagógicas do segundo grau, Educação Básica Infantil e Fundamental pela Universidade Mackenzie (1981-1986). Extensão Universitária em Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientes (1992-1994). Curso de Identificando e atendendo o aluno com Deficiência Intelectual e suas Necessidades educacionais Especiais Especificas em Atualização Descentralizada Secretaria Estadual da Educação (2009). Professora de Educação Infantil pela Secretaria da Educação do Município de São Paulo desde 2011. E-mail: [vettore865@gmail.com](mailto:vettore865@gmail.com) ou [lucia.vettore@outlok.com](mailto:lucia.vettore@outlok.com)

## Abstract

This article aims to show Specialized Educational Assistance (AEE) and the Characteristics of High Abilities/Giftedness in regular school students. We will have a brief summary of the difference between giftedness and high abilities. The article will show how to work in the classroom with students with AH/SD in regular schools. How can we have positive results in schools if we have specialized support for the needs of students with AH/SD. The research showed the importance of postgraduate courses in the area for teachers who will be the mediators of these students' knowledge and developments in teaching. This way we learn to respect diversity, break certain stereotypes, promote knowledge on the subject, helping with social justice, respecting and recognizing people with special needs. The article showed the importance of specialized assistance for teaching and learning in schools.

**Keywords:** Education; high skills; Giftedness; Inclusive Teaching.

## INTRODUÇÃO

Em geral, a superdotação é caracterizada por elevado talento, habilidade e potencial de talento, evidenciados pelo alto desempenho nas diversas áreas de atuação do aluno e/ou a serem demonstrados no desenvolvimento da criança.

Espero que a leitura e a experiência com essa leitura tenham sido proveitosas e que tenha agregado conhecimentos importantes para que possamos ter um olhar aos estudantes que apresentam AH/SD em sala de aula. (MEC, 2006, p.12).

Alunos com Altas Habilidades são alunos que apresentam melhor desempenho que seus pares, possuem alta criatividade e alta participação na execução de tarefas.

Características das crianças superdotadas:

- Aprendem com facilidade e rapidez;
- É original, é inventivo e pouco ortodoxo;
- Sempre bem-informado, mesmo em áreas não comuns.

Indivíduos superdotados demonstram foco e entusiasmo em temas de interesse e curiosidade, e podem precisar de informações além dos temas discutidos por seus colegas em sala de aula.

As altas habilidades podem ser separadas da seguinte maneira:

- Habilidades Específicas;
- Habilidades Gerais

Geralmente, a família toma conhecimento das habilidades elevadas da criança antes de ela completar cinco anos. O ideal é procurar um psicólogo experiente que possa realizar testes psicométricos e avaliação neuropsicológica para determinar se o potencial está realmente acima da média das outras crianças.

Pessoas com Altas habilidades/Superdotação precisam ter um acompanhamento educacional especializado. Para que assim possam se desenvolver e ter crescimento social.

Os alunos com altas habilidades necessitam de serviços educacionais diferenciados, que possam promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social, o que inclui modificação do currículo e métodos de ensino adaptados as suas necessidades especiais. (SANTA CATARINA, 2011, p.13).

O AEE deve fazer parte da gestão escolar, é importante para o desenvolvimento educacional do aluno, assim alunos e familiares se sentem parte da comunidade escolar

VIRGOLIN, (2021, p.1) faz uma lista apresentando o comportamento social de pessoas com Altas habilidades, são elas:

- Desadaptativo;
- Hostilidade;
- Agressão;
- Baixo autoconceito;
- Insegurança;
- Frustração;
- Raiva;
- Sentimentos de inadequação.

Por isso é importante que a escola e seus professores estejam preparados para receber um aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

Não podemos esquecer que o professor é quem vai ter mais contato com os alunos, por isso a necessidade de ele estar preparado com uma formação

continuada com cursos que tem AH/SD no currículo, para enfrentar junto com o aluno e a família as dificuldades e as necessidades do aluno com Altas habilidades/Superdotação

O artigo tem como objetivo explicar a AH/SD em alunos e como as escolas podem e devem auxiliar na educação desses alunos.

## **CARACTERÍSTICAS E ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Primeiro precisamos saber a diferença entre alta habilidade e superdotação.

- Altas habilidades: refere-se à capacidade de aprender com facilidade, a qual pode ser aprimorada por diversos fatores externos.
- Superdotação: refere-se aos talentos inatos de um indivíduo, fundamentados em sua inteligência natural.

Para PEDRO (2023), existe dois tipos de AH/SD, são elas: A escolar ou acadêmica:

O primeiro tipo de superdotação é o mais identificado e reconhecido nas instituições escolares, pois pode ser identificado por testes de inteligência ou de habilidades cognitivas. Cabe destacar que geralmente os estudantes com esse tipo de superdotação apresentam bom desempenho escolar. (PEDRO, 2023, p.10).

O outro tipo de AH/SD é a produtivo-criativa.

A superdotação do tipo produtiva-criativa caracteriza-se pela forte presença da criatividade, e o indivíduo costuma esboçar pensamento divergente, soluções inovadoras para a resolução de problemas e elaboração de produtos originais (RENZULLI, 2014a). Vale salientar que em alguns indivíduos pode haver interação entre os dois tipos de superdotação, de modo que as características mencionadas podem coexistir. (PEDRO, 2023, p.11).

Segundo Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definem alunos com altas habilidades/superdotação, como:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada

criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 11).

O diagnóstico é feito por um neuropsicólogo por meio de uma série de testes que não se limitam ao teste de QI.

É essencial oferecer atividades desafiadoras que satisfaçam as necessidades intelectuais e promovam o desenvolvimento de competências específicas para crianças dotadas de altas habilidades.

É possível fomentar o aprendizado em estudantes que possuem AH/SD desde que isso seja em uma escola que tenha uma educação inclusiva e assim atenda às necessidades dos alunos são diagnosticados com AH/SD.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, Lei 9.394, 1996).

No artigo 59º da Lei 9.394/96, também fala sobre o direito a aceleração para crianças com Altas Habilidades e Superdotação:

No Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, Lei 9.394, 1996).

O tema AH/SD ainda é rodeado de preconceitos e conceitos, provocando reações diversas na sociedade. \por isso a importância de se ter mais artigos, revistas, reportagens e livros que falem sobre Altas habilidades/Superdotação, para a população tenha mais informação sobre o assunto.

As Altas Habilidades podem ser definidas como habilidades gerais quanto específicas.

- As habilidades gerais são usualmente avaliadas por meio de testes de inteligência e dizem respeito à capacidade de processar informações e integrar experiências. Essas habilidades permitem a formulação de respostas adequadas a novas situações ou desafios, estando ligadas à

memória, fluência verbal, raciocínio lógico e numérico, percepção espacial e pensamento abstrato.

- Por outro lado, as habilidades específicas referem-se ao domínio de conhecimentos, técnicas e estratégias aplicadas a um campo particular, como matemática, pintura, química, escultura e música.

As instituições de ensino têm a responsabilidade de oferecer suporte pedagógico.

Crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) precisam, assim como qualquer outra, de atenção, orientação, estrutura e planejamentos adequados que promovam seu desenvolvimento psicoemocional e a organização de suas capacidades cognitivas.

A escola tem que estar preparada para atender esses alunos com AH/SD nas escolas, precisando que não só os professores mais todos os responsáveis pelo atendimento da família e do aluno tenham propriedade do assunto para o atendimento na escola.

Não existem modelos ideais para o atendimento às altas habilidades/superdotação, mas sim, alternativas diferenciadas às possibilidades e necessidades reais de cada região ou contexto socioeducacional. (SANTA CATARINA, 2011, p.24).

A escola deve se adequar as necessidades do aluno do AEE, é importantes profissionais capacitados na escola para esse atendimento.

*As principais modalidades adotadas no Brasil são: agrupamento, aceleração e enriquecimento.*

**Agrupamento:** consiste em agrupar os alunos por nível de habilidade ou desempenho em classes, escolas especializadas ou serviços destinados, exclusivamente, aos mais capazes numa determinada área.

**Aceleração:** consiste na flexibilização do currículo, permitindo avançar e cumprir em menor tempo as séries escolares. Acelerar significa decidir que a competência, e não a idade será o critério determinante para que o indivíduo obtenha acesso a experiências acadêmicas mais adiantadas.

Esta proposta é prevista na LDB (Lei de Diretrizes de Bases) e pode ser efetivada mediante avaliação de conhecimento e documentada nos registros

administrativos na unidade escolar, conforme orientação do órgão institucional, ao qual a escola está vinculada.

É importante que a escola fique atenta também ao desenvolvimento emocional do aluno, sendo que, se necessário, a equipe técnica deve acompanhá-lo para que sua inserção na nova série não ocorra só academicamente, mas também socio emocionalmente.

**Enriquecimento:** é o serviço educacional mais estimulado em programas especializados em vários países. O enriquecimento curricular é a abordagem educacional pela qual se oferece à criança experiências de aprendizagens diversas das que o currículo regularmente apresenta. Pode ser feito com o acréscimo de conteúdo mais abrangente, mais profundo, ou pela solicitação de projetos originais.

**(Dados tirados do Livro: Altas habilidades/superdotação rompendo as barreiras do anonimato. 2011).**

Embora uma criança superdotada que não recebe estímulos não perca sua potencialidade, aquelas que são incentivadas podem alcançar desempenhos mais elevados, pois têm acesso a um nível de ensino e à estimulação criativa mais abrangente.

MARTINS e CHACON (2012, p.10), sobre incentivo a pessoas com AH/SD afirmam: “Alunos com características de AH/SD necessitam de apoio para desenvolver suas potencialidades, o que exige o oferecimento de oportunidades para expressar e aprimorar as habilidades”.

É fundamental que os estudantes com AH/SD sejam acompanhados por suas famílias e por profissionais de apoio, como psicólogos e psicopedagogos.

As crianças que apresentam AH/SD são reconhecidas como pessoas com necessidades educacionais especiais, com seus direitos garantidos pela legislação. Portanto, é fundamental identificar essas capacidades desde a infância para promover seu desenvolvimento.

Espero que a leitura e a experiência com esse artigo tenham sido proveitosas e que tenha agregado conhecimentos importantes para que possamos ter um olhar aos estudantes que apresentam AH/SD em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, podemos afirmar que, para atender às demandas educacionais de estudantes com AH/SD, os educadores devem ser capazes de reconhecer essas características.

É evidente que a formação dos professores é essencial, assim como uma observação cuidadosa, o que implica que os educadores devem conhecer bem seus alunos, conhecendo o contexto de cada aluno e eliminando imagens estereotipadas.

Indivíduos com essas habilidades especiais podem ser encontrados em diversos contextos sociais, de todas as idades e sexos.

O papel da família perante os alunos com elevadas capacidades é muito fundamental, pois em geral são os pais que identificam altas habilidades nos seus filhos e procuram alternativas para ajudar no seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**. Lei N° 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASILIA. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: 2006. 143 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 de novembro de 2024.

MARTINS, Bárbara Amaral. CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Identificação de Características de Altas Habilidades/Superdotação Apresentadas por alunos Matriculados em Escolas de Ensino Regular**. IX ANPED 2012. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/>>. Acesso em 22 de novembro de 2024.

Pedro, Ketilin Mayra. **Altas Habilidades/Superdotação: características, identificação e atendimento**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. 29 p. Disponível em: <<https://www.edesp.ufscar.br/>>. Acesso em 23 de novembro de 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Altas habilidades/superdotação rompendo as barreiras do anonimato**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial, Andréia niack (Coord). - São José: FCEE, 2011. Disponível em: <<https://www.obbiotec.com.br/>>. Acesso em 23 de novembro de 2024.

VIRGOLIM, Angela. **As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas**. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/>>. Acesso em 23 de novembro de 2024.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIA HELENA MANZANO VETTORE<sup>2</sup>

Eixo: socioemocional e educação

### Resumo

Neste artigo, exploraremos a importância da Educação Socioemocional na educação infantil, definindo o que são competências e habilidades socioemocionais e discutindo formas de abordá-las no ambiente escolar. Abordaremos também a relevância e a importância que o Professor desempenha nesse processo. Entender as transformações no atendimento social e educacional nas Instituições Educacionais é um tema atual e desafiador para todos os profissionais da educação que desejam realizar um trabalho de qualidade junto aos alunos, suas famílias e toda a comunidade escolar. Além disso, teremos a oportunidade de destacar o valor e o potencial de recursos como a arte, brincadeiras e jogos, que podem ser utilizados como ferramentas para fomentar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Contudo, essa pesquisa sobre o socioemocional na educação deixará claro que, o aspecto socioemocional seja essencial para o crescimento dos alunos em várias áreas das suas vidas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Inteligência emocional; competência socioemocional; Escola.

---

<sup>2</sup>Graduada em Letras e Educação Pedagógica, com Licenciatura Plena e habilitação em Administração Escolar e Magistério das matérias pedagógicas do segundo grau, Educação Básica Infantil e Fundamental pela Universidade Mackenzie (1981-1986). Extensão Universitária em Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientis (1992-1994). Curso de Identificando e atendendo o aluno com Deficiência Intelectual e suas Necessidades educacionais Especiais Específicas em Atualização Descentralizada Secretaria Estadual da Educação (2009). Professora de Educação Infantil pela Secretaria da Educação do Município de São Paulo desde 2011. E-mail: [vettore865@gmail.com](mailto:vettore865@gmail.com) ou [lucia.vettore@outlok.com](mailto:lucia.vettore@outlok.com)

## Abstract

In this article, we will explore the importance of Socio-Emotional Education in early childhood education, defining what socio-emotional skills and abilities are and discussing ways to address them in the school environment. We will also address the relevance and importance that the Teacher plays in this process. Understanding the transformations in social and educational services in Educational Institutions is a current and challenging topic for all education professionals who wish to carry out quality work with students, their families and the entire school community. Furthermore, we will have the opportunity to highlight the value and potential of resources such as art, games and games, which can be used as tools to encourage the development of students' socio-emotional skills. However, this socio-emotional research in education made it clear that the socio-emotional aspect is essential for students' growth in various areas of their lives.

**Keywords:** Early Childhood Education; Emotional intelligence; socio-emotional competence; School.

## INTRODUÇÃO

Para a criança os anos na escola são cruciais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

A Educação Socioemocional tem ganhado, cada vez mais, ênfase no contexto educacional e é fundamental na Educação Infantil uma vez que esse desenvolvimento é um dos pilares para a formação integral da criança. É por meio dela, que os alunos desenvolvem suas habilidades emocionais, sociais e cognitivas essenciais para sua vida adulta, como a capacidade de lidar com suas próprias emoções e com a dos outros, constroem relacionamentos positivos e desenvolvem tomadas de decisões responsáveis. (CHAVES; GOMES, 2023, p.4).

Conhecer as características cognitivas e socioemocionais é muito importante para as crianças desde a tenra idade.

Nos primeiros anos de vida, as crianças se acostumam com a ideia de conseguir rapidamente o que querem. À medida que crescem, é preciso mostrar-lhes a importância de saber esperar e reconhecer o momento certo para tudo.

Os educadores devem adotar práticas pedagógicas que promovam um ensino e uma aprendizagem que englobem um conjunto variado de valores,

essenciais para o desenvolvimento, conhecimento a integração dos alunos na sociedade. Por isso, é importante incorporar e trabalhar as competências e as habilidades socioemocionais nas escolas tanto nas atividades pedagógicas quanto na rotina escolar.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8).

Desde a educação infantil, é fundamental que as crianças aprendam a desenvolver uma série de habilidades cognitivas e socioemocionais adequadas à sua faixa etária. Isso lhes permitirá:

- Comunicação efetiva;
- Resolução de problemas;
- Concentração;
- Seguir orientações.

A interação diária dos alunos com pais, professores e colegas também contribui para o aprimoramento das suas competências sociais e emocionais, permitindo que aprendam a conviver e a gerenciar seu próprio crescimento como cidadãos.

Educação Socioemocional, inclui desde as escolas, famílias e comunidades, alunos com ou sem dificuldade no aprendizado. Desenvolver alunos de forma integral, exige das escolas um novo olhar também sobre as competências socioemocionais, que é uma das estratégias mais impulsionadoras disponíveis para alavancar o sucesso na aprendizagem estudantil. (PEREIRA; SILVA, 2021, p.2).

Este artigo visa reforçar a importância da educação socioemocional nas escolas de educação infantil.

## **MUSICOTERAPIA NO ENSINO ESPECIAL**

A educação socioemocional é o processo pelo qual os alunos aprendem a refletir e aplicar efetivamente conhecimentos e atitudes, necessários não apenas para a vida escolar, mas também para a vida social e a convivência.

Centenas de estudos têm investigado a aprendizagem socioemocional e os resultados têm demonstrado benefícios

para estudantes, adultos e comunidades escolares. Estes benefícios estão relacionados a: Habilidades sociais e emocionais Atitudes positivas sobre si mesmo e sobre os outros Comportamentos pró-sociais Boa saúde emocional Melhoria no desempenho acadêmico. (BRASIL, 2022, p.35).

A creche é a primeira etapa da educação infantil atendendo crianças de 0 a 3 anos e visa permitir que as crianças se desenvolvam integralmente:

- Física;
- Psicológica;
- Intelectual;
- Social.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, formam relações a partir da origem do seu nascimento, têm linguagem, e sabemos que a responsabilidade de dar uma boa base a esta criança é através da Família, mas as instituições de ensino também possuem essa responsabilidade.

As competências socioemocionais foram desenvolvidas com esse propósito.

A educação socioemocional (ESE) é o processo de adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz (Weissberg, Goren, Domitrovich & Dusenbury, 2013). (MOTTA; ROMANI, 2019, p.50).

No ambiente escolar, os professores atuam como referências para as crianças, pois observam e modelam as atitudes que vivenciam diariamente. Por isso é muito importante a formação de toda a equipe educativa, principalmente na educação infantil, é fundamental que os alunos estejam rodeados de bons exemplos durante os anos escolares.

É importante incluir atividades extracurriculares no calendário escolar para a escola ser sua base de convivência em sociedade.

Os professores devem incluir eventos como:

- Oficinas;
- Jogos;

- Brincadeiras;
- Rodas de conversa.

Entendemos que o jogo, além de ensinar o conhecimento das regras, desperta a criatividade, a interação e a socialização, a motricidade e a temática do respeito, abre um canal de oportunidades e potencialidades que serão construídas através das relações criadas durante a atividade.

A música é fundamental, por auxiliar as crianças a reconhecerem suas emoções, a entender seus papéis sociais, a lidar com conflitos de maneira divertida e a assimilar valores e crenças.

A brincadeira se torna uma ótima ferramenta para promover o desenvolvimento socioemocional nas escolas de educação infantil, contanto que o educador esteja disposto a utilizá-la como um recurso pedagógico que favoreça a aprendizagem de seus alunos.

O lúdico desempenha um papel essencial na educação infantil, ao ser por meio dele que a criança desenvolve competências para que a aprendizagem realmente ocorra.

Temas importantes como: empatia, felicidade, compartilhamento de brinquedos com os colegas, amor e amizade, ajudam na construção das competências socioemocionais.

A educação infantil é fundamental para a formação socioemocional de cada indivíduo.

Sobre educação socioemocional desde a educação infantil BRASIL (2022), afirma: “As competências socioemocionais podem ser ensinadas desde a primeira infância e a escola é o espaço ideal para este aprendizado.”

O uso de atividades lúdicas é uma poderosa ferramenta pedagógica que motiva os alunos a participarem das propostas feitas pelos educadores, favorecendo o desenvolvimento cognitivo.

As atividades lúdicas promovem diversas habilidades na criança, como:

- atenção;
- memorização;
- imaginação.

Abrangendo assim todos os aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem em formação.

Trabalhar com jogos, brincadeiras e artes, o educador dispõe de um recurso essencial para o dia a dia da aprendizagem dos alunos. Todas as atividades que demandam foco e concentração, como jogos e brincadeiras, contribuem para o amadurecimento cognitivo das crianças.

Esse é mais um indicativo da importância do lúdico no processo educacional, uma vez que esses momentos de diversão estimulam o desenvolvimento infantil.

As atividades lúdicas também oferecem benefícios em várias áreas do ensino, como:

- Entretenimento;
- Socialização;
- Fortalecer vínculos com os outros alunos.

Na visão pedagógica, as atividades lúdicas funcionam como instrumentos para a construção de novos saberes.

Por esse motivo é importante uma escola que tenha consciência da importância do espaço escolar para as crianças, como a escola é um ambiente social, que deve ajudar na educação integral dos seus alunos desde a educação infantil.

Diante desse contexto, a escola, consciente de sua função social à luz da formação integral de seus alunos, deve centrar seu objetivo no desenvolvimento de sujeitos que não detenham somente um repertório de conhecimentos teóricos, mas também uma bagagem de vivências ligadas às questões sociais e emocionais, proporcionando-os, desde bem pequenos, estratégias que cultivem situações relacionais a ponto de extrair desses alunos habilidades e competências comportamentais necessárias para a vida em sociedade. (CHAVES; GOMES, 2023, p.2).

Quando o professor utiliza recursos lúdicos e artísticos em sala de aula, é fundamental manter o aspecto de prazer que essas atividades podem proporcionar, ao mesmo tempo, em que assegura que, por meio de um planejamento cuidadoso e intervenções intencionais, os resultados atendam às aprendizagens desejadas.

A ludicidade tem o potencial de auxiliar os alunos a se conhecerem melhor e a gerenciar suas emoções, direcionando-as para seu desenvolvimento emocional. Isso os capacita a criar um ambiente positivo.

O professor pode criar um quadro de emoções na sala pode ser divertido para as crianças nomearem seus sentimentos e aprenderem a nomeá-los.

O educador focado em competências socioemocionais precisa aprender a identificar e gerenciar seus próprios sentimentos, atitudes e emoções, para cumprir sua função essencial, auxiliando os alunos a enxergarem os desafios como oportunidades para o crescimento e aprendizado. Portanto, é fundamental que, além dos conteúdos do currículo escolar e métodos educativos, o educador se dedique às competências socioemocionais.

Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2018, p.481).

As habilidades socioemocionais auxiliam as crianças a aprenderem a colocar em prática suas melhores atitudes e habilidades.

Como resultado, conseguem:

- Gerir emoções;
- Atingir objetivos;
- Demonstrar empatia;
- Manter relações sociais positivas;
- Tomar decisões com responsabilidade.

Quando as escolas permitem atividades que se alinham com as emoções e sentimentos dos alunos, a escola é um espaço que promove o desenvolvimento de competências.

As competências socioemocionais contribuem para essa transformação do espaço educativo ao buscarem o acesso à complexidade da situação docente e à constituição e o desenvolvimento do ser humano.

As competências socioemocionais não são importantes apenas para os alunos, mas para os educadores.

Segundo MOTTA e ROMANI (2019, p.50), foram elaboradas cinco competências para se ter trabalhados nas escolas, são elas:

- Autoconsciência;
- Autocontrole;
- Consciência social;
- Habilidades sociais;
- Tomada de decisão responsável

A Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) que elaborou essas cinco competências cognitivas, afetivas e comportamentais.

Numa sala de aula composta por professores e alunos, os professores têm a responsabilidade de ajudar a criar caminhos para relacionamentos que promovam uma aprendizagem significativa e duradoura dos alunos.

O professor deve ser um mediador que:

- Observa;
- Avalia;
- Planeja e toma ações que beneficiem a aprendizagem dos alunos.

O professor tem de proporcionar percursos instrucionais não só para a vida escolar dos alunos, mas também para a sua vida social, sendo crucial que prepare aulas e avaliações com conteúdo linguístico e atividades que atendam aos interesses dos alunos.

É necessário promover consistentemente a necessidade de melhorar o bem-estar cognitivo e socioemocional das crianças em todo o mundo.

Devemos desenvolver atividades e propostas de ensino para ampliar o leque de experiências, conhecimentos e habilidades. Assim, discutir as competências socioemocionais na educação infantil é de grande relevância.

A educação de uma criança depende muito da capacidade da escola de trabalhar habilidades e competências socioemocionais, envolvendo muito trabalho por parte de todos os responsáveis pelos projetos e atividades pedagógicas.

Na escola, as atividades/trabalhos em grupo são vitais para o desenvolvimento do aluno.

Os professores podem e devem sempre sugerir atividades que possam ser realizadas em pequenos grupos. Portanto, os alunos são expostos a diferentes pontos de vista e devem aprender a concordar ou discordar de argumentos diferentes dos seus.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através dessa pesquisa, podemos afirmar a importância desse método educacional no Brasil, uma forma de colocar em prática a inclusão de métodos de educação socioemocional nas escolas.

É perfeitamente compreensível e claro que a utilização deste método é benéfica, não só para o aluno e para a escola, mas para a sociedade. Em síntese, a utilização da educação socioemocional na prática educativa envolve a transformação do ensino e da aprendizagem na escola, da interação social e das relações de conhecimento.

A consciência dos fundamentos teóricos deste novo método, de como o homem se desenvolve, como aprende, prepara o professor para assumir o papel de mediador dessas mudanças conforme o seu papel na sala de aula diante dos alunos e dos objetos do conhecimento.

A abordagem aqui apresentada traz mais informações para o professor estar atento e tenha os materiais necessários para cuidar das relações interpessoais encontradas em sala de aula, promovendo conexões saudáveis com as crianças, adaptando e equilibrando em relação aos alunos.

Todos os participantes da vida escolar devem considerar a eficácia da educação socioemocional na educação.

## **REFERÊNCIAS**

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

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/>>. Acesso em 23 de novembro de 2024.

CHAVES, Gabrielle de Sousa Salles. GOMES, Valeska Moreira. **Educação Socioemocional na Pré Escola**. 2023. Disponível em: <<https://saojose.br/>>. Acesso em 23 de novembro de 2024.

MOTTA, Pierre Cerveira. ROMANI, Patrícia Fasolo. **A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura**. Psic. da Ed., São Paulo, 49, 2º sem. de 2019, pp. 49-56. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/>>. Acesso em 23 de novembro de 2024.

PEREIRA, Thaís Munhoz. SILVA, Barbara Cristina Heitor. **Importância da Educação Socioemocional na Educação Infantil**. 2021.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## CRIAÇÃO, IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO DA CRIANÇA TRABALHADOS NA ESCOLA

LUCIA HELENA MANZANO VETTORE<sup>3</sup>

Eixo: educação e expressão

### Resumo

Este artigo relata um estudo que investigou e explorou a inter-relação entre criação, imaginação e expressão infantil, ressaltando a importância de sua implementação no ambiente escolar e o impacto positivo na vida dos alunos. É importante para as crianças, autonomia para desenvolver seus impulsos dinâmicos, permitindo a plena manifestação de suas capacidades e habilidades inatas. A ludicidade e a expressão artística representam formas cruciais de imaginação e criatividade infantil. A pesquisa mostrara a importância de profissionais capacitados que serão os mediadores dessa ferramenta no ensino. É necessário que tanto no ambiente familiar quanto nas instituições educativas se promova uma educação integrada, incorporando música, brincadeira e arte. Por meio dessa pesquisa, evidencia-se que a arte e o lúdico desempenham papéis fundamentais na promoção da criatividade, imaginação e expressão das crianças.

**Palavras-chave:** Educação; Criatividade; Expressão; Imaginação; Arte.

---

<sup>3</sup>Graduada em Letras e Educação Pedagógica, com Licenciatura Plena e habilitação: Magistério para Deficientes Mentais, Magistério das matérias pedagógicas do segundo grau, Educação Básica Infantil e Fundamental, apostilados pela Universidade Mackenzie (1981-1986). Extensão Universitária em Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientes (1992-1994). Curso de Atualização Descentralizada Secretaria Estadual da Educação Identificando e atendendo o aluno com Deficiência Intelectual e suas Necessidades Educacionais Especiais Específicas (2009). Professora de Educação Infantil pela Secretaria da Educação do Município de São Paulo desde 2011.

E-mail: [vettore865@gmail.com](mailto:vettore865@gmail.com) ou [lucia.vettore@outlok.com](mailto:lucia.vettore@outlok.com)<sup>3</sup>

## Abstract

This article reports on a study that investigated and explored the interrelationship between creation, imagination and children's expression, highlighting the importance of its implementation in the school environment and the positive impact on students' lives. It is important for children to have autonomy to develop their dynamic impulses, allowing the full manifestation of their innate abilities and skills. Playfulness and artistic expression represent crucial forms of children's imagination and creativity. The research showed the importance of trained professionals who will be the mediators of this tool in teaching. It is necessary that integrated education is promoted both in the family environment and in educational institutions, incorporating music, play and art. Through this research, it is clear that art and play play fundamental roles in promoting children's creativity, imagination and expression.

**Keywords:** Education; Creativity; Expression; Imagination; Art.

## INTRODUÇÃO

O processo de imaginação, expressão e criação é muito importante para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças.

Os pequenos ainda não possuem vínculos com relacionamentos, pois não são condicionados por leis sociais.

As crianças que usam a imaginação exploram o mundo com mais intensidade, fazem descobertas e pensam em possíveis soluções e atividades, estes são frequentemente expressos artística e subjetivamente, mediante:

- Obras de arte;
- Exploração de personagens;
- Músicas;
- Jogos.

A criatividade está muito ligada aos jogos e ao brincar, pois através delas a criança trabalha a sua criatividade, mas também trabalha a imaginação e a expressão.

Nas práticas culturais que definem a atividade lúdica em cada grupo social, e em cada brincadeira em particular, a criança

pequena apreende brincando, brincando as complexifica e brincando as utiliza em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. A presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas 71 brincadeiras e jogos. (BARBOSA, 2009, p.71 e 72).

Sobre o Jogar e brincar BARBOSA (2009, p.71), diz “Brincar, jogar e criar estão intimamente relacionados, pois iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver”.

Brincar é uma forma de expressão das crianças. Ao brincar, a criança estabelece as bases para a compreensão e utilização de sistemas simbólicos, como a escrita e a linguagem, bem como a capacidade de expressar.

Por isso, a necessidade de propiciar experiências em que a criança possa expandir sua base criadora. Neste contexto, o que se busca aqui é evidenciar a necessidade de expressão da criança no universo escolar de diferentes formas possíveis, buscando formá-la em sua totalidade, evidenciando-se, assim, a multiplicidade de linguagens que podem ser utilizadas para tal. (BARBOSA, 2013, p.47).

Aprender a se expressar é uma habilidade importante para as habilidades de comunicação. Por meio da expressão, as crianças adquirem a capacidade de comunicar suas necessidades, emoções, sentimentos, opiniões, incertezas, desafios e descobertas.

Para trabalhar a expressão o desenho se destaca como uma excelente ferramenta para fomentá-la, também ajuda na imaginação e na criatividade. É através do desenho que a criança expressa sua criatividade, afetividade e sensibilidade. Neste contexto, cabe ainda verificarmos qual o papel assumido pelo professor em relação ao desenho infantil no processo de aprendizagem da criança. (BARBOSA, 2013, p.48).

O amadurecimento e o pleno desenvolvimento psicológico da criança se dão através da brincadeira, da imaginação e da criação, em todas as etapas, através do desenho, da escrita, do teatro, da música e da dança.

A arte é uma ferramenta importantíssima na educação, que pode ser trabalhada em várias maneiras.

BARBOSA (201, p.41), fala sobre a arte, afirmando: “A arte desempenha função essencial na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-

se fator indispensável de humanização, por isso assume tamanha importância no contexto escolar”.

O presente trabalho abordara a criação, imaginação e expressão da criança, será exposto à importância de se trabalhar esses três temas nas escolas e o resultado positivo delas na vida das crianças.

## **CRIAÇÃO, IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO DA CRIANÇA TRABALHADOS NA ESCOLA**

Nas instituições de ensino, a compreensão da diversidade tem como objetivo facilitar a inclusão de todos os alunos, levando em consideração suas particularidades.

Uma característica muito importante das crianças é a capacidade de criar jogos e inventar coisas para se divertir. O brincar é uma ferramenta muito poderosa para a educação das crianças, pois é brincando que elas aprendem.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano. (BARBOSA, 2009, p.70).

Principalmente na primeira infância, as crianças estão sempre aprendendo coisas novas e o estímulo é essencial para que se desenvolvam de forma feliz e independente.

Sendo assim, aponto a Educação Infantil como principal mediadora entre a criança e o mundo e que, nela, insere-se a vivência em comunidade, como possibilidade de internalização das formas de pensar, agir e comunicar-se. (BARBOSA, 2013, p.45).

Evidenciando a importância da educação infantil na construção do conhecimento para as crianças.

Cativar a curiosidade é um fator fundamental para o desenvolvimento imaginário de realidades que podem ser transformadas em realidade no futuro através da criatividade. Porém, a criatividade vai muito além do entretenimento,

ela desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo saudável das crianças.

Uma maneira de estimular a criatividade e a imaginação é trabalhar com jogos e brincadeiras. Trabalhar com a ludicidade é muito importante principalmente na infância.

BARBOSA (2009, p.72), fala sobre a importância da ludicidade na infância: “A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando”.

Essa abordagem contribui para enfrentar desafios, solucionar problemas, aproveitar oportunidades e encontrar motivação, sendo vital para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Assim, tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano familiar, é imprescindível valorizar e incentivar a criatividade.

A escola, por sua vez, tem o papel de propiciar o desenvolvimento de atividades que proporcionem à criança conhecimentos contextualmente construídos, de forma a colaborar com o desenvolvimento da atividade criadora, buscando extrair dela uma maior compreensão do universo que a cerca. (BARBOSA, 2013, p.47).

A prática da Expressão Livre é fundamental para:

- Fomentar a iniciativa;
- Desenvolver a criatividade;
- Cultivar a autoconfiança;
- Estimular a vontade própria;
- Incentivar a responsabilidade.

Desenhamos, pintamos e modelamos pelo prazer que esses atos proporcionam e, portanto, é importante o ato de expressão e não a obra criada.

A expressão artística é profundamente emocional, afastando-se da lógica estrita.

A criança ao desenhar ela está expressando seus sentimentos, ou seja, ao desenhar a criança está exercitando sua criação imaginária. Todo aos desenhos tem um significado ou uma expressão, é desenhado que a criança relata sua necessidade afetiva ou sua alegria, impulsionando as novas criações que estão ligadas ao seu desenvolvimento gráfico, afetivo, motor e

cognitivo. Assim percebe-se como a criança se manifesta emocionalmente. (SANTOS; BATISTA, 2017, p.6).

As crianças sentem a necessidade inerente de se manifestar e criar, com as suas imaginações férteis, é possível encontrar soluções para problemas, pensar inovadoramente e até criar obras de arte.

Basicamente, essa habilidade envolve usar nossa imaginação para criar de novas soluções e novas formas de pensar.

Quando uma criança expressa livremente o que está desejando, ela é autora de seus atos e pode ser responsável pelo que faz.

Em primeiro lugar a imaginação forma-se a partir de elementos primários que já vivenciamos na nossa realidade. Assim, mesmo os seres mais fantásticos criados na literatura, por exemplo, são compostos a partir de coisas que existem no real. Por outro lado, nossa imaginação muitas vezes tem como resultado concreto de criação uma imagem mental, essa por sua vez, como a criação da literatura tem sua origem a partir da vivência do real. Assim, tudo aquilo a que a criança é exposta serve de elementos para sua própria elaboração e criação imaginativa. (PIRES, 2013, p. 19).

As crianças devem ter liberdade para expandir seus impulsos ativos, com seus constantes movimentos, fazendo com que suas habilidades e competências naturais se concretizem.

A imaginação é a capacidade de:

- Resolver situações;
- Criar possibilidades;
- Enfrentar o desconhecido;
- Buscar soluções.

Quando estimulada essas competências podem transformar a criança em um adulto criativo.

Nesse sentido, um conceito importante a ser apresentado é o de Culturas Infantis, desenvolvido pelos estudos da Sociologia da Infância. Segundo o estudioso dessa área, Manuel Sarmiento (2003, p.53): “Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos atos de ação e significação dos adultos”. Portanto, a infância se caracteriza como momento repleto de ações das crianças que criam e recriam e assim fazem sua história. (PIRES, 2013, p.18).

É, portanto, fundamental incentivar e estimular a imaginação e a criatividade das crianças. Na escola o responsável por incentivar seus alunos é o professor.

Como decorrência de um trabalho intencional do professor em repertoriar seus alunos com o conteúdo das histórias infantis, as crianças dos três aos seis anos começam a se direcionar para um fim determinado em suas ações de desenhar e brincar; os jogos e as marcas de desenho começam a seguir um planejamento antecipado da ação. Elas planejam um fim e buscam atingi-lo: brincam de casinha, fazem um barco e desenharam imagens seguindo o que projetaram. (GOBBO; MILLER, 2016, p.166).

O educador é o mediador dessas ferramentas (a arte e o brincar), que fazem a ponte para o conhecimento, desenvolvimento e a formação do aluno, por isso é importante ter na sala de aula um profissional capacitado e atendo ao uso dessas ferramentas e ao aluno.

Diante disso, o professor deve estar preparado para atuar junto à criança de forma consciente e afetiva, sempre atento à sua prática pedagógica, direcionada exclusivamente para a formação da criança, pois ela precisa de condições pedagógicas, psicológicas e materiais para que se expresse por meio da linguagem plástica. (BARBOSA, 2013, p.48).

A arte e a brincadeira representam algumas das maneiras pelas quais as crianças expressam sua imaginação, expressão e criatividade.

Através de brincadeiras e da prática artística, os pequenos estabelecem uma base sólida para entender e utilizar sistemas simbólicos, como a escrita, além de desenvolver habilidades e capacidades para:

- Perceber;
- Criar;
- Manter;
- Desenvolver ligações de afeto;
- Confiança.

A Arte e o brincar são duas maneiras de trabalhar a imaginação, a criatividade e a expressão nas crianças.

O brincar também dá início ao desenho do seu próprio entorno. No geral, esse processo ocorre de forma prazerosa, proporcionando aprendizagens em cada traço elaborado. Sendo assim, desenhar é uma necessidade, tanto pelo aspecto da

comunicação como pelo prazer que esta atividade proporciona. (SANTOS; BATISTA, 2017, p.2).

Se faz necessário e importante que em casa e nas escolas se trabalha a educação em conjunto com a música, o brincar e a arte.

A imaginação, a expressão e a criação fazem parte do desenvolvimento da criança, por isso é importante os professores usarem a ludicidade e a arte como ferramentas para estimular a expressão, criatividade e a imaginação dos seus alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através dessa pesquisa, podemos afirmar que a arte e a ludicidade são de extrema importância para a criação, imaginação e a expressão das crianças.

Também confirma a importância da escola e a família sempre incentivarem os momentos e atividades que trabalhem a criação, imaginação e a expressão das crianças.

O que reforça a importância do trabalho em conjunto entre família e escola/professor.

Se faz importante termos pais e professores atentos ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Quando proporcionamos as crianças momentos e atividades que desenvolve a autoconfiança, a responsabilidade, estimula a vontade própria, o poder de iniciativa e a criatividade, estamos ajudando a criar um indivíduo com pensamento crítico e inteligência emocional e social.

Para alcançarmos o nosso objetivo no crescimento e desenvolvimento das nossas crianças, precisamos estimular e não limitar as nossas crianças.

Devemos como educador incentivar e estimular a vontade do aluno em aprender e a imaginação, expressão e a criatividade são partes importante do aprendizado do aluno.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB.1996.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares** - Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil Práticas Cotidianas na Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 25 de novembro de 2024.

BARBOSA, Marina Neves Silva. **Processo Socioeducativo e Práticas escolares Criação, Imaginação e Expressão da Criança: Caminhos e Possibilidades do Desenho Infantil**. Universidade federal. Departamento de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação. São João Del-Rei Outubro/2013. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/>>. Acesso em 26 de novembro de 2024.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. MILLER, Stela. **Um Estudo Acerca da Imaginação Infantil nas ações de Desenhar e Brincar de Faz de Conta no Contato com Histórias Infantis**. UNESP – Educação, Arte e Inclusão - Vol. 12. Número 3. ISSN 1984-3178, 2016

PIRES, Amanda Prado. **Infância e imaginação criativa: Um Estudo de Caso em uma Escola de Educação Infantil de Pedagogia Waldorf**. Orientadora, Alessandra Mara Rotta de Oliveira; Co-Orientadora, Sandra Eckschmidt. - Florianópolis, SC, 2013.

SANTOS, Viviane Terezinha dos. BATISTA, Flóida Moura Rocha Carlesso. **O desenvolvimento da criança na educação infantil por meio do desenho.** RECIT. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia. R. Eletr. Cient. Inov. Technol, Medianeira, v.8 n.17 2017. E – 4794.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CORPO OU O CSO NA OBRA OS PASSOS PERDIDOS DE ALEJO CARPENTIER

MÁRCIA BENEDITA BARBIERI

### Resumo

O objeto desse estudo são as aproximações, as ressonâncias entre as obras *Os passos perdidos* de Alejo Carpentier e o projeto filosófico de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nosso objetivo não será encontrar pontos de influência, mas movimentos de deslocamento, linhas de fuga, desterritorializações que percorrem a obra carpentiana em questão. O *deslocamento* será essencial para que o narrador de *Os passos perdidos* comece uma desterritorialização, a qual passará pelo desejo de desorganizar o próprio corpo e atravessará toda a estrutura narrativa. Tentamos compreender como essas desterritorializações atravessam a escritura de *Os passos perdidos* em três frentes: a desterritorialização da escritura ou literatura menor, a desterritorialização da vida e a desterritorialização dos corpos ou a criação de um CsO.

**Palavras-chaves:** Filosofia, Literatura, Desterritorialização

### Abstract

The object of this study is the approximations, the resonances between the works of Alejo Carpentier's *The Lost Steps* and the philosophical project of Gilles Deleuze and Félix Guattari. Our objective will not be to find points of influence, but movements of displacement, lines of flight, deterritorializations that run through the Carpentian work in question. The displacement will be essential for the narrator of *The Lost Steps* to begin a deterritorialization, which will involve the desire to disorganize his own body and will permeate the entire narrative structure. We try to understand how these deterritorializations permeate the writing of *The Lost Steps* on three fronts: the deterritorialization of writing or minor literature, the deterritorialization of life and the deterritorialization of bodies or the creation of a BwO.

**Keywords:** Philosophy, Literature, Deterritorialization

## 1 INTRODUÇÃO

Deleuze desde que começou a escrever de forma mais livre, menos acadêmica, passou a dar grande importância às manifestações artísticas. Em *Diferença e repetição* considera que o conceito filosófico de repetição pode ser encontrado de forma clara na literatura. Em *Diálogos* dedica grande parte do livro ao conceito da desterritorialização, do devir e de que forma esses conceitos estão presentes em algumas obras literárias.

O filósofo francês apropria-se da literatura para criar, deslocar ou inventar conceitos filosóficos. A literatura não é acionada como um mero instrumento para exemplificar esses conceitos, tão pouco justificá-los ou legitimá-los. Porém, o filósofo deixa claro que a filosofia não pode criar afetos e a literatura não pode criar conceitos, cabe a filosofia criar conceitos: “As duas tentativas recentes para aproximar a arte da filosofia são a arte abstrata e a arte conceitual; mas não substituem o conceito pela sensação, criam sensações e não conceitos.” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 233)

Quando Deleuze aciona outros domínios, como a expressão literária, seu intuito é estabelecer conexões, ressonâncias. Deslocar tanto a literatura quanto a filosofia, pois o importante é uma filosofia movente e criadora. Assim, um agregado sensível vindo da literatura pode estimular a criação de um conceito ou um conceito filosófico pode mover um bloco de afetos e perceptos.

No entanto, Deleuze distingue diferentes formas de criação entre os vários saberes. Enquanto a literatura trabalha com afetos e perceptos, a ciência com funções, a filosofia trabalha com a criação de conceitos. Não há, portanto, privilégios de uma área sobre as outras, tanto a ciência quanto a arte ou a filosofia são criadoras, cada qual a sua maneira. O objetivo da ciência é criar funções, o da arte é criar agregados sensíveis e o objetivo da filosofia é criar conceitos: “A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue

monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções.” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 234)

Há entre as três áreas de pensamento um cruzamento, que faz surgir o pensamento como heterogênesse. Ou seja, a sensação pode tornar-se sensação de conceito ou de função, o conceito pode tornar-se conceito de função ou sensação, a função, função de sensação ou conceito.

Deleuze mostra que a literatura existe como algo não delimitado, com constantes rupturas e linhas de fuga: “Se há progressão em arte, é porque a arte só pode viver criando novos perceptos e novos afetos como desvios, retornos, linhas de partilha, mudanças de níveis e escalas...” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.228).

Para o filósofo os personagens não são sujeitos, mas blocos de sensações, individuação sem sujeito, os personagens são intensidades, afetos, potências. A escrita é um processo interminável, escrever é devir, é encontrar a zona de vizinhança entre dois reinos. A literatura só pode começar com a morte do eu e com a descoberta do impessoal. Por isso, a identidade do escritor é tão insignificante, o escritor é o impessoal, o *it*, é o corpo sem órgãos, aquele que está a serviço do pensamento que pensa e cria o novo, da violência dos encontros, dos incorporais, das intensidades, aquele que consegue traçar as linhas de fuga. O escritor pode se valer de um plano inicial de organização, mas é apenas através do plano de composição que a obra nasce, a obra nasce nas linhas de fuga, todo o resto é tentativa, preenchimento de lacunas. A obra de arte se quer corpo pleno sem órgãos, anarquia coroada, toda obra tem ojeriza aos órgãos, aos saberes instituídos, não é por acaso que a primeira pessoa a renegar os órgãos tenha sido um artista.

A literatura está o tempo todo por fazer, não existe um texto finalizado, a escrita não acaba quando termina uma obra, ela atravessa o vivível e o vivido, por isso, nenhuma obra pode ser explicada através do sujeito, ela independe do sujeito, a escrita está em eterno devir: “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível

ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.” (DELEUZE, 1997, p. 11)

Nossa intenção é expor os pontos de convergência entre o livro *Os passos perdidos* de Alejo Carpentier e o conceito filosófico de corpo sem órgãos de Gilles Deleuze, assim como o conceito de desterritorialização. Veremos como o deslocamento será importante para que o narrador de *Os passos perdidos* comece uma desterritorialização, a qual passará pelo desejo de desorganizar o próprio corpo e atravessará toda a estrutura narrativa.

Antes de começar a análise é fundamental uma breve apresentação do autor e da obra literária em questão.

Alejo Carpentier nasceu em Cuba e passou a infância em Havana. Carpentier era filho de um francês e de uma russa. Ele ficou catorze anos exilado na Venezuela. Alejo retornou ao seu país de origem após o sucesso da revolução Cubana. Ele escreveu o livro *Os passos perdidos* em 1953 durante o tempo em que esteve exilado e usou suas experiências vividas na Venezuela como mote.

Na obra *Os passos perdidos*, o autor utiliza parágrafos extensos para narrar a obra, criando assim um ritmo na leitura e permitindo que o leitor seja conduzido pela história. A linguagem é formal e de uma musicalidade inigualável, revelando o músico por trás do autor.

O livro narra a história de um musicólogo cujo nome não é exposto. A história gira em torno da vida vazia e sem motivação do musicólogo que mora em Nova York. O protagonista é casado com a fracassada atriz Ruth. A vida do casal estava desgastada, a convivência era cada vez menor e muitas vezes eles ficavam juntos apenas por supostas “obrigações” conjugais e não por um desejo real.

A vida do musicólogo começa a mudar quando sua esposa é convidada para uma viagem inesperada para encenar uma peça, tal viagem ocorre ao mesmo tempo em que o narrador entra em férias. Ao encontrar-se sozinho o protagonista começa a andar sem rumo, recorda da inutilidade do seu emprego, no qual precisa utilizar a música, sua maior paixão, de forma mecanizada, lembra do seu relacionamento frio com a esposa.

Foi em uma de suas saídas sem rumo que o musicólogo entrou em um concerto sinfônico, ao terminar o concerto, ele encontrou o Curador do Museu Organográfico, que o convidou para uma viagem pela América Latina com o intuito de procurar instrumentos primitivos, mesmo o protagonista revelando o vazio e a improdutividade em que se encontrava e na inutilidade que via em tal empenho.

O protagonista fugiu da casa do Curador e foi para um bar próximo onde encontrou Mouche, sua amante que passa a ganhar espaço na história a partir desse evento. Ao contar para sua amante o “convite” que recebeu, ela imediatamente se anima e se dispõe a ir com ele para a Venezuela em busca das peças.

O livro passa a narrar as experiências dos dois durante a viagem, o musicólogo aos poucos vai se interessando pelas singularidades dos lugares que conhece. A viagem se transforma em uma percepção da identidade do protagonista e na retomada de etapas da história da América.

À medida que a viagem se desenrola, ele se vê cada vez mais envolvido pelo “mundo novo”. Nesse convívio com a selva e com civilizações menos devastadas pelo capitalismo, sua vida se modifica, ele começa a reorganizar suas crenças, seus objetivos, sua vida amorosa e sua carreira. A sua busca deixa de ser apenas pelos objetos primitivos, passa a ser também uma busca pela cultura, pela história daquele povo e uma reflexão sobre sua própria identidade.

A viagem continua e em uma nova pousada onde o estudioso de música e Mouche se hospedam, um homem que chega ao local confunde Mouche com uma das prostitutas que lá estavam e tenta agarrá-la. Começa então uma briga e uma mulher chamada Rosário vem para acalmar os dois homens.

A partir desse momento o protagonista fica confuso, pois Mouche apesar da briga faz insinuações para o outro homem e Rosário se aproxima cada vez mais do musicólogo. Ele se arrepende por ter levado a amante na viagem, pois gostaria de se misturar mais com a tripulação, principalmente com Rosário.

A busca pelos itens primitivos e por sua identidade continua e novos lugares e culturas são descobertas. O musicólogo redescobre o prazer de compor em meio a vida primitiva. No entanto, ele é dado como desaparecido e uma equipe vem regatá-lo na selva e ele retorna para a casa.

Ele se encontra em numa situação complicada, pois Ruth voltou de viagem disposta a interpretar o papel de esposa e ele sente-se preso ao amor primitivo de Rosário. O protagonista resolve contar tudo a sua esposa e pedir o divórcio.

Ele retorna à selva para procurar Rosário, no entanto, ela já está sobre a proteção de outro homem. O protagonista percebe que são diferentes e que ele não poderia ser feliz morando na selva, pois ele depende da arte e a arte não tem sentido para o mundo em que Rosário se encontra.

## **2 CORPOS SEM ÓRGÃOS**

Deleuze e Guattari afirmam que temos um ou mais de um Corpo sem Órgãos, ele não é inteiramente dado, é necessário fazê-lo, produzi-lo e toda vez que desejamos estamos a caminho da feitura desse corpo: “De todo modo você tem um (ou vários), não porque ele pré-exista ou seja dado inteiramente feito – se bem que sob certos aspectos ele pré-exista – mas de todo modo você faz um, não pode desejar sem fazê-lo...”<sup>4</sup>

Os autores advertem-nos que encontrar um Corpo sem Órgãos não é uma tarefa fácil, é uma tarefa extremamente difícil, assustadora, porque podemos falhar nesse empreendimento. Ele é não-desejo e simultaneamente desejo. Não podemos assegurar que se trata de uma noção, de um conceito, ele é um exercício, uma experimentação, um conjunto de práticas. Além disso, criar um Corpo sem Órgãos requer cuidados, caso contrário, pode levar ao nosso aniquilamento: “Não é tranquilizador porque você pode falhar. Ou às vezes pode

---

<sup>4</sup> Mil platôs vol. 3, p.11

ser aterrorizante, conduzi-lo à morte. Ele é não-desejo, mas também desejo. Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas.”<sup>5</sup>

Em Mil platôs, volume 3, os autores dizem que ao O Corpo sem Órgãos não se chega nunca, porque trata-se de um limite, por isso dizemos que ele não nos é dado, é preciso criá-lo e recriá-lo constantemente, tateá-lo, persegui-lo. A partir do Corpo sem Órgãos descobrimos nossas vitórias e nossas derrotas, nossos desejos, nossos amores: “é sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos”<sup>6</sup>.

Poderíamos nos perguntar como conseguimos alcançar o Corpo sem Órgãos. No entanto, dessa forma estaríamos colocando a questão de forma equivocada, pois, como já foi dito, o Corpo sem Órgãos não pode ser encontrado e utilizado, uma vez que ele é uma experimentação, um limite, um conjunto de práticas, ele não se encontra em um lugar determinado, antes é necessário inventá-lo.

Antes de explicarmos melhor como criar um Corpo sem Órgãos, é imprescindível explicar melhor a que nos referimos quando utilizamos o conceito de Corpo sem Órgãos, quando ele surgiu pela primeira vez e como ele foi apropriado pelos filósofos. O que é o Corpo sem Órgãos? Precisamos esclarecer que o Corpo sem Órgãos não se trata de um corpo esvaziado de órgãos, não estamos falando aqui sobre um corpo que não possui coração, pulmões, fígado. Então, do que falamos, realmente?

Quem utilizou o conceito pela primeira vez foi o autor francês Antonin Artaud, de acordo com Deleuze e Guattari, Artaud declarou em 28 de novembro de 1947 guerra aos órgãos, segundo Artaud não existe nada mais inútil do que os órgãos, fazendo assim uma alusão à repressão instaurada pelos órgãos. Os órgãos impedem a livre experimentação. Os filósofos seguem essa ideia afirmando: “É uma experimentação não somente radiofônica, mas biológica,

---

<sup>5</sup> Idem p.12

<sup>6</sup> Idem p.12

política, atraindo sobre si censura e repressão. *Corpus* e *Socius*, política e experimentação. Não deixarão você experimentar em seu canto.”<sup>7</sup>

No entanto, não devemos confundir o Corpo sem Órgãos com um corpo dilacerado, com um corpo vazio, destituído de órgãos. Para os filósofos o conceito de Corpo sem Órgãos significa um corpo que tem ojeriza pela organização despótica dos órgãos, de como eles atuam, dessa forma, não é contra os órgãos que lutamos, mas contra o organismo, em um corpo deve haver somente campos de intensidades e os órgãos devem funcionar como campos de intensidades

Dessa forma, fica evidente que não estamos afirmando que um CsO é um corpo esfacelado, dilacerado, incompleto, ao contrário, não há nada mais vivo e pulsante do que um CsO, nele só passam intensidades: “Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam.”<sup>8</sup>

Já ficou claro que não estamos nos referindo a um corpo esvaziado ou incompleto. Entretanto, surge uma dúvida quanto à realidade dos Corpos sem Órgãos, será que eles são tão reais quanto os outros corpos?

Deleuze e Guattari ajudam-nos com essa dúvida, afinal, estamos falando de um corpo pleno em intensidades e ainda assim um corpo real. Mas devemos atentar que não é uma realidade extensa, quantificável e mensurável como dos outros corpos. O Corpo sem Órgãos é real assim como as partes extensas do mundo que nos rodeia, porém, não se trata de uma realidade extensiva e sim de uma realidade intensiva. Sempre que falamos em Corpo sem Órgãos estamos lidando com um campo de intensidades. O CsO não pode ser definido como um lugar específico ou um suporte em que as coisas ocorrem, antes, ele é um *spatium intensivo*, onde povoam as intensidades em movimentos constantes. Ou seja, para se transformar em um CsO é preciso fazer com que o corpo seja tomado pelas forças intensivas: “Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo. Nada a ver com um fantasma a

---

<sup>7</sup> Idem p.12

<sup>8</sup> Idem p.16

interpretar. O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium* ele mesmo intensivo, não extenso.”<sup>9</sup>

Por isso, quando nos propomos a criar um CsO não estamos falando de um corpo que não possua órgãos, interpreta erroneamente aquele que imagina que os adversários do CsO sejam os órgãos, o que o CsO não aceita é o despotismo do organismo, que supõe ordens e funções exatas para cada órgão: “Percebemos pouco a pouco que o CsO não é de modo algum contrário dos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo.”<sup>10</sup>

Assim, afirmamos com Deleuze e Guattari que os corpos sem órgãos podem somente ser criados na presença dos encontros. Não é possível criar um CsO se não aprendermos a desviar o tempo inteiro da estratificação, a estratificação é a condenação do CsO, é necessário fugir das organizações rígidas, essas organizações tentam, a todo custo, nos dizer com propriedade quem nós somos, o que nosso corpo pode, o que devemos e o que não devemos fazer, como devemos agir, como devemos falar, como devemos andar, o que devemos pensar, que leis devemos seguir, quais sensações podem passar pelos nossos corpos. É exatamente isso que o CsO recusa, a organização extrema, a hierarquia coroada: aonde ir, como agir, o que pensar e como sentir:

O organismo já é isto, o juízo de Deus, do qual os médicos se aproveitam e tiram seu poder. O organismo não é o corpo, o CsO, mas um estrato sobre o CsO, quer dizer um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas...<sup>11</sup>

Dessa forma, é fácil compreender que não é uma questão de esvaziar o corpo dos órgãos vitais. O empreendimento, a luta não são contra os órgãos, a luta é contra a fixação de um poder, de um sujeito, contra os estratos que nos

---

<sup>9</sup> Idem p.16

<sup>10</sup> Idem p.24

<sup>11</sup> Idem, p. 24

impedem de caminhar, é contra um juízo de Deus sobre nosso corpo. Afirmamos que a batalha é contra o organismo, a significância, a sujeição e a interpretação.

Percebemos que o protagonista de *Os passos perdidos* está mergulhado em um mundo instituído, ele mesmo um corpo automatizado, um corpo plastificado. A luta do personagem ao longo da narrativa é para livrar-se do juízo de Deus, das estratificações, das sedimentações e coagulações que proliferam sobre seu corpo:

“Havia grandes lacunas de semanas a semanas na crônica de meu próprio existir; temporadas que não me deixavam uma lembrança válida, o rastro de uma sensação excepcional, uma emoção duradoura; dias em que todo gesto me produzia a obsessante impressão de tê-lo feito antes em circunstâncias idênticas – de ter sentado no mesmo canto, de ter contado a mesma história, olhando o veleiro preso no cristal de um pesa-papéis.” (CARPENTIER, p. 11, 2009)

A história *Os passos perdidos* apresenta-nos personagens encapuzados, que não conseguem livrar-se do quadrado limitado das combinações dadas previamente. Ruth, por exemplo, passa a narrativa toda encenando o mesmo papel, sua vida limita-se ao confinamento em um palco imitando sempre a mesma voz, os mesmos gestos ensaiados, ela não consegue escapar das estratificações, permanece um corpo organizado, longe de entregar-se à possibilidade do encontro:

“Agora chegávamos às mil e quinhentas representações, sem que os personagens, atados por contratos sempre prorrogáveis, tivesse alguma possibilidade de evadir-se da ação, desde que os empresários, passando o generoso empenho juvenil ao plano dos grandes negócios, haviam acolhido a obra em seu consórcio. Assim, para Ruth, longe de ser uma porta aberta sobre o vasto mundo do Drama – um meio de evasão –, esse teatro era a ilha do Diabo.” (CARPENTIER, p. 6, 2009)

Ruth não pensa, pois o seu trabalho de atriz aniquilou a sua capacidade de pensar, ela repete infinitas vezes as mesmas falas, os mesmos gestos, os mesmos pigarros em um tempo marcado. As falas do teatro não se alteram, por vezes, pode ocorrer uma improvisação, no entanto, dada a repetição contínua

nem as improvisações são necessárias levando o pensamento ao máximo de sua banalidade. Um pensamento acontece apenas diante de um teatro esquizofrênico, em que possibilidades de mundo se abrem através das falas não ensaiadas, só um esquizofrênico chega próximo do que é o verdadeiro pensamento, Artaud, por exemplo. Artaud tinha plena consciência de que o pensamento não era inato e jamais pensaria, caso acreditasse no inatismo do pensamento, deveria destruir a ideia de pensamento inato e colocar em seu lugar a ideia do pensamento genital.

Assim como Ruth, o protagonista no início da narrativa também tinha perdido a capacidade de pensar. Um homem preso na mesmice dos dias, em que cada gesto, assim como em uma encenação teatral parece ensaiado, parece já ter sido vivido anteriormente. Como um homem nessas condições poderia engendrar um pensamento, criar a violência necessária para sair do inatismo para o genitalismo?:

Às vezes, também, minha informação sobre o passar das estações devia-se aos sinos de papel vermelho que se abriam nas vitrines das lojas, ou à chegada de caminhões carregados de pinheiros cujo perfume deixava a rua como que transfigurada durante alguns segundos. (CARPENTIER, 2009, p. 11)

Podemos igualmente afirmar que o narrador é um corpo organizado, no entanto, à medida que sai de Nova Iorque, começa a se desterritorializar, ele consegue sair de um espaço limitado, de um “quadrilátero” e se abrir em busca do encontro: “Nada do que se oferecia ao olhar era monumental ou insigne; nada havia passado ainda para o cartão postal, nem era elogiado em guias de viajantes.” (CARPENTIER, p. 71, 2009)

Já um corpo organizado não está aberto para novas possibilidades, apenas um corpo sem órgãos ou em vias de se tornar um corpo sem órgãos se deixa atravessar por intensidades, se deixa afetar por outros corpos, abrindo assim o caminho que conduzirá a um descentramento, uma dissolução do seu eu, a uma desterritorialização, a uma afetação do corpo:

(...) penso que ainda não me acostumei com a ideia de me achar tão longe de meus caminhos habituais. E ao mesmo tempo há como uma luz recuperada. Um aroma de grama quente, de água do mar que o céu parece penetrar em profundidade, chegando ao mais fundo de

seus verdes – e também certa mudança da brisa que traz o fedor de crustáceos podres em alguma sovaca da costa. (CARPENTIER, 2009, p. 44)

Perguntamo-nos o que pode salvar o corpo de uma letargia, de um esgotamento e de uma paralisação própria dos nossos tempos. O narrador é impulsionado para um modo de vida primitivo quando tenta responder a essa questão:

De súbito, um calor de fogaças mornas, de massa recém-assada, brotou dos respiradouros de um porão, em cuja penumbra labutavam, cantando, vários homens, brancos da cabeça aos pés. Detive-me com deleitosa surpresa. Fazia muito tempo que esquecera essa presença de farinha nas manhãs, lá onde o pão, amassado não se sabia onde, trazido de noite em caminhões fechados, como matéria vergonhosa, tinha deixado de ser o pão que se parte com as mãos...” (CARPENTIER, 2009, p. 52)

Nosso corpo passou por um processo de adestramento que o condicionou à catástrofe, mas não a catástrofe da automutilação, mas a da mansidão. O processo civilizatório condicionou o corpo ao silenciamento, impôs suas próprias regras, aniquilou os instintos. Apenas alguns corpos fizeram do adestramento uma linha de fuga para a criação de um corpo anárquico. A maioria dos corpos permanece organizado, como é o caso da personagem Ruth, que foi dominada pelos aparelhos de Estado.

Um corpo silenciado pela banalidade não pode ser afetado e um corpo só pode ser definido pela sua capacidade de afetação. O corpo não pode ser definido por seus órgãos ou suas funções, um corpo deve ser definido pela sua capacidade de ser afetado, de entrar em conjugações com outros corpos. Um corpo só é válido pelas suas potências, pelos seus afectos, como eles podem afetar ou ser afetados por outros corpos, para destruir ou ser destruído, para provocar paixões. Enfim, um corpo é um calabouço de possibilidades e de relações, um corpo é um maquinário de conexões infinitas.

O narrador não desorganiza seu corpo porque deseja destruí-lo, mas ao contrário, porque deseja revitalizá-lo, potencializá-lo, abri-lo para novas experiências, dissolver o seu eu, ser aspirado, multiplicado, falar como

multiplicidade: “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU.” (DELEUZE, p.17, 2011). Essas relações ou afecções acontecem tanto externamente quanto internamente, levando o narrador para o deslocamento, para o encontro de uma nova subjetividade.

O narrador, em um desejo incontável de desorganização assumiu o risco, ele deseja desorganizar esse corpo, ele deseja um organismo caótico, dar um sopro de vida a este corpo, porque um corpo sem órgãos não é um corpo vazio, ao contrário, é cheio de vitalidade, já o corpo organizado é um corpo petrificado, está mais próximo de um boneco de cera do que de um corpo humano. O personagem quer instaurar o caos nesse corpo, deixar de ser um corpo em funcionamento perfeito para instituir um corpo sem órgãos. Mas o que seria esse corpo sem órgãos? Qual o papel desse corpo sem órgãos para a desterritorialização desse narrador?

Atentamos para o fato que o corpo sem órgãos não é apenas um corpo biológico, o corpo sem órgãos pode fazer referência a um corpo econômico, social ou político. Assim, também é fácil notar que o corpo do homem não é somente um corpo biológico, mas uma conexão, um mundo instituído também está acoplado ao corpo humano e também controla o organismo do homem. Não é possível criar um corpo sem órgãos sem desorganizar todo um sistema, sem derrubar e arruinar todas as instituições.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no que vimos neste artigo, podemos levantar as seguintes hipóteses interpretativas, existe literatura menor quando o escritor consegue mover a língua a ponto de fazê-la vibrar em toda sua intensidade. Não existe literatura menor que não passe pela desterritorialização da língua, ou seja, para escrever é necessário deixar a zona de conforto, ser estrangeiro ainda que dentro do seu próprio país, renunciar à literatura dos grandes mestres. A literatura menor não é um caso individual, mas sempre um caso político, o

escritor ou narrador não fala em seu nome, mas em nome do seu povo. A obra literária não permite sujeitos, mas agenciamentos coletivos de enunciação.

Através da leitura e dos trechos expostos do romance *Os passos perdidos* podemos afirmar que ele faz parte de uma literatura menor, já que encontramos dentro da narrativa a desterritorialização da língua do narrador, assim como o próprio Carpentier, ao escrever um livro em espanhol com uma linguagem barroca, desterritorializou o uso comum que se faz dessa língua. A linguagem barroca fez a língua espanhola vibrar em intensidade, abrir linhas de fuga, agenciamentos. Também ficou claro que através desse romance Carpentier deu a voz a um povo por vir, refazendo através da literatura um pouco da história e da identidade do povo latino-americano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARPENTIER, Alejo. *Os passos perdidos*. Trad. Marcelo Tápia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Los pasos perdidos*. Editorial Palabras.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. Trad. Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

\_\_\_\_\_. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio e Janeiro: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. *Kafka: por uma literatura menor.* Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

DELEUZE, G., PARNET, C. *Diálogos.* Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DUBECQ, Maria Elena (org.). *El aca y el allá em la narrativa de Alejo Carpentier.* Buenos Aires: Ediciones Agon, 1984.

ECHEVARRÍA, Roberto González. *Cartas de Carpentier.* Madrid: Editorial Verbum, 2008.

FERRAZ, Silvio; MALUFE, A. C. *Diálogos - Deleuze não colocava a filosofia a serviço da arte tampouco a arte a serviço da filosofia.* Revista Cult, São Paulo, p. 61 - 63, 01 nov. 2006.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## ESCRITURA: ESSE ORIGAMI

MÁRCIA BENEDITA BARBIERI

### Resumo

O presente artigo discutirá a relação entre literatura, filosofia e linguagem, priorizando a visão de desconstrução do filósofo Derrida. Derrida afirma que a linguagem é o lugar de toda sua atividade filosófica e literária. A escritura e seus sentidos não se encerram sobre uma estrutura estanque, nem podem ser explicadas por uma metafísica logocêntrica, alavancar sentidos significa operar descentramentos, desconstruções. O autor sugere começar pelo signo, já que este sempre foi considerado secundário na tradição filosófica. Ele propõe trazer à tona o que se esconde nas dobras, nos vincos da palavra, liberar essa força libertadora, encontrar textos dentro de outros textos, encontrar outrem dentro de um autor. Invocaremos textos literários diversos que comunguem com os conceitos de Derrida.

**Palavras-chave:** Literatura, Linguagem, Derrida, Desconstrução

### Abstract

This article will discuss the relationship between literature, philosophy and language, prioritizing the philosopher Derrida's vision of deconstruction. Derrida states that language is the place of all his philosophical and literary activity. Writing and its meanings are not enclosed within a watertight structure, nor can they be explained by a logocentric metaphysics. Leveraging meanings means operating decenterings, deconstructions. The author suggests starting with the sign, since this has always been considered secondary in the philosophical tradition. He proposes bringing to light what is hidden in the folds, in the creases of the word, releasing this liberating force, finding texts within other texts, finding

others within an author. We will invoke diverse literary texts that share Derrida's concepts.

**Keywords:** Literature, Language, Derrida, Deconstruction

## 1 INTRODUÇÃO

Desconstrução é uma corrente teórica que pretendia questionar as correntes do pensamento ocidental, como, dentro e fora; corpo e mente; fala e escrita; presença e ausência; natureza e cultura; forma e sentido.

Derrida preocupa-se em esclarecer que a palavra *desconstrução* precisa ser bem entendida e não deve ser confundida com significados ordinários que diminuam seu campo de atuação, assim como não deve ser confundida com aniquilamento, não se trata de aniquilar nada, mas de destrinchar o texto.

O filósofo também não quer a *desconstrução* torne-se um instrumento metodológico ou que seja domesticada por instituições acadêmicas: “A desconstrução não é um método e não pode ser transformada em um método. Isso acontece se você enfatizar o significado processual ou técnico desta palavra.” (DERRIDA, 2005, p.12)

Definir o significado de *desconstrução* é encerrar essa palavra em uma rede de possibilidades que prejudicaria seu alcance. Não é possível definir sem violentar: “É, portanto, simultaneamente verdade que as coisas chegam à existência e perdem a existência ao serem nomeadas” (p.99 escritura). Por isso, Derrida prefere apenas elencar os vários significados dessa palavra, excluindo apenas aqueles relacionados ao aniquilamento, à destruição, pois desconstruir é sempre um acréscimo e não o contrário.

Desconstruir a palavra é um ato de coragem e não deixa de ser também um ato político. A palavra nunca é inocente, ela possui uma força libertadora e Derrida sabia disso muito bem.

Além disso, ele soube enxergar as singularidades da palavra escrita e soube não a julgar negativamente comparando-a com a palavra falada. Ele tinha

consciência que se tratava de duas instâncias diversas. Ele tenta dar um novo estatuto à escritura, já que tantas vezes, ela foi deixada em segundo plano: “Ou a escritura não foi nunca um mero ‘suplemento’, ou então é urgente construir uma nova lógica do ‘suplemento’. (DERRIDA, 2005, p. 9)

Apesar do seu esforço para elevar a escritura, Derrida não lamenta o fato de a sociedade por vários séculos ter priorizado a fala, ele confessa que tal movimento é aceitável: “o privilégio da *phoné* não depende de uma escolha que teria sido possível evitar. Responde a um momento da *economia* (digamos da ‘vida’, da ‘história’, do ‘ser como relação a si’)” (DERRIDA, 2005, p. 9)

O filósofo sugere uma nova ciência da escritura, uma gramatologia, ela tem por intuito suprir a carência da linguagem, essa nova ciência deve afastar a escritura dos entraves epistemológicos e metafísicos.

Daremos prioridade para analisar as palavras dentro do contexto literário, pois acreditamos que é nessa forma que a palavra encontra seu maior transbordamento e também é através da palavra literária que existe a transgressão, escrever é transgredir e isso se torna mais claro dentro da obra literária.

## 2 A OBRA LITERÁRIA E A ESTRUTURA

Derrida foi um contestador essencial do estruturalismo, o qual estava muito em voga na década de sessenta. Ele conseguiu enxergar que o estruturalismo não era capaz de responder aos anseios da palavra, a palavra ultrapassa a sua forma, não é possível ler um texto encerrando-o em uma estrutura. O texto não é apenas o que está no papel, ele vai muito além das páginas em que está codificado.

Antes de começarmos a discutir a estrutura é importante esclarecer qual era o conceito de signo para Derrida, já que o seu intuito era privilegiar a escritura e não a fala. Para Saussure o conceito de signo divide a palavra em significado e significante, o significado remete ao conceito e o significante à forma escrita e ao som das palavras. Derrida alterará esse conceito de signo, pois ele acredita

que o signo não são duas faces da mesma coisa, ele considera que há conceito no significante, assim para o autor em questão o signo é uma cascata de significantes: “*Significante do significante* descreve, ao contrário, o movimento da linguagem: na sua origem certamente, mas já se pressente que uma origem, cuja estrutura se soletra como *significante do significante* arrebatase e apaga-se a si mesma na sua própria produção.” (DERRIDA, 2005, p. 9)

É fácil compreender o motivo de Derrida querer deslocar o conceito de signo, afinal, ele queria elevar o papel da escritura dentro da linguagem, para isso era preciso admitir que haja significado dentro do significante: “O significado funciona aí desde sempre como um significante. A secundariedade, que se acredita poder reservar a escritura, afeta todo significado em geral, afeta-o desde sempre, isto é, desde o início do jogo. Não há significado que escape mais cedo ou mais tarde, ao jogo das remessas significantes, que constitui a linguagem.” (DERRIDA, 2005, p.8)

É esse jogo de remessas de significantes que interessa à literatura. A literatura não passa de um jogo de significantes que se afetam e que desconstrói os sentidos a cada nova leitura, por isso, a crítica do filósofo ao estruturalismo, para sermos mais específicos, a crítica de como o estruturalismo foi utilizado pela análise literária: “Ora, *strictu sensu*, a noção de estrutura só comporta referência ao espaço, espaço morfológico ou geométrico, ordem das formas e dos lugares.” (DERRIDA, 2002, p. 20).

O estruturalismo, não considera o fora do mundo e literatura é criar mundos dentro do mundo. Derrida não considera que o estruturalismo seja inútil, no entanto, ele deixa bem claro que uma análise apenas estruturalista não pode suprir a grandeza da obra literária: “Arriscamo-nos a interessar-nos pela própria figura, em detrimento do jogo que nela se joga por metáfora.” (DERRIDA, 2002, p.21)

Os poemas modernos, por exemplo, podem ser beneficiados por uma leitura estruturalista, já que muitos deles são feitos e pensados a partir da forma, no entanto, lê-los apenas por esse prisma, empobrecerá a leitura.

Pensando no fragmento do poema “É difícil ser funcionário” de João Cabral de Mello Neto, confessadamente um arquiteto das palavras: “É a dor das coisas, – O luto desta mesa; – É o regimento proibindo – Assovios, versos, flores.”

Não é possível fazer uma leitura apenas estrutural, a cada nova leitura, os significantes ganham novos significados, as palavras desdobram-se e os sentidos ultrapassam o esqueleto do poema. A cada leitura, como afirma Derrida, o texto perde um pouco do seu centro, não se trata mais de centro, mas de elipse, a cada repetição são provocados pequenos abalos, pequenos descentramentos de sentidos.

### **3 A PALAVRA, UM BICHO DE SETE CABEÇAS**

A palavra deve ser destrinchada, desdobrada, para que possamos ver todos os seus vincos, conseguir enxergar todas as nuances e não se deixar enganar por sua figura imaculada, toda palavra é profana. Uma palavra é por excelência deslocamento de sentido: “(...) só a inscrição – embora esteja longe de o fazer sempre – tem poder de poesia, isto é, de invocar a palavra arrancando-a ao seu sono de signo.” (DERRIDA, 2002, p.16)

Essa força da inscrição que transborda o signo não pode ser explicada pelo estruturalismo. O estruturalismo pode dar conta dos cavalos, do seu esqueleto, do seu corpo sólido, da origem, do nascimento, no entanto, não pode explicar os ecos dos seus cascos e dos seus galopes que estão presos na palavra cavalo e exigem voltar e cavalgar o mundo, esse cavalo-fantasma é a força do signo.

Foucault, contemporâneo de Derrida, afirma que há alguns séculos, o signo correspondia à coisa, mas que atualmente tal fato não acontece mais, o signo transborda da coisa: “Sob sua forma primeira, quando foi dada aos homens pelo próprio Deus, a linguagem era um signo das coisas absolutamente certo e transparente, porque se lhes assemelhava. Os nomes eram depositados sobre aquilo que designavam...” (FOUCAULT, 2016, p.49)

Hoje, as palavras transbordam e é sobre esse transbordamento, essa força libertadora, muito evidente na literatura, que Derrida trabalha seus conceitos de linguagem, de escritura: “Este poder revelador da verdadeira linguagem literária como poesia é na verdade o acesso à palavra livre, aquela que a palavra ‘ser’ (e talvez o que visamos com a noção de ‘palavra primitiva ou de ‘palavra-princípio) liberta das suas funções sinalizadoras.” (DERRIDA, 2002, p.15)

Quando lemos em *Os passos perdido* de Alejo Carpentier: “Havia animálias debaixo dos tapetes e aranhas que olhavam pelos buracos das fechaduras.” (p. 69) Somos deslocados do significado ordinário de aranha, aranhas não espiam, aranhas não olham em buracos de fechaduras.

Não existe obviedade na boa literatura, toda palavra sugere um descentramento de sentidos. Na literatura a palavra é o índice e o conteúdo, é o universo contido na garrafa. Poderíamos pensar a palavra como análoga à energia:  $E = m \cdot a \cdot c^2$ . O poema ao explodir é a bomba atômica, o máximo de energia num mínimo de massa. A cada nova leitura de um poema podemos presenciar o big bang, a instauração de um novo mundo.

A palavra é sempre estranha às formas em que se encerra, como um homem solitário em terra estrangeira ou um exilado. Todo invólucro à palavra é uma violência desmedida. Não se pode carregar no dorso todos os defuntos que a palavra ‘cadáver’ vomita. Talvez seja nesse instante que a palavra procure um espaço para se desdobrar, toda palavra é uma dobradura e toda leitura é um desmanchar de origamis. Ao olhar a palavra pássaro uma revoada de tsurus irrompe do nosso cérebro.

Derrida afirma que a literatura tende a desafiar ou transgredir a lei, fazendo dessa forma que pensemos na essência da lei, a literatura vai além da instituição. A literatura inventa mundos, liberta a linguagem, fazendo com que ela pense e reflita sobre si mesma.

A literatura tem o poder de fazer surgir o imprevisível, que não estando já se encontra no signo escrito, conhece a história antes da história surgir, e por isso, é liberdade: “Se a escrita é *inaugural*, não é por ela criar, mas por uma certa

liberdade absoluta de dizer, de fazer surgir o já lá no seu signo, de proceder aos seus augúrios. Liberdade de resposta que reconhece como único horizonte o mundo-história e a palavra que só pode dizer que: o ser sempre começou já.” (DERRIDA, 2002, p.15)

A escrita é liberdade, é revelação, criar é fazer parte do jogo da linguagem, criar é fazer com que o jogo da linguagem continue a significar, retirar a palavra do seu marasmo, do seu limbo, violentá-la, ou seja, libertá-la.

Para Derrida a literatura é, sem dúvida, uma forma particular, histórica e localizada, nomeada como escritura geral ou arquiescritura, a qual não se reduz nem à escrita fonética (de tipo ocidental, como os caracteres gregos e latinos), nem muito menos à fala. A escritura ou a arquiescritura diz respeito à inscrição geral do traço, como forma de comunicação em que não há mais oposição simples entre significante e significado, forma e conteúdo, corpo e espírito, matéria e transcendência.

Não há como estabelecer um significado último nem uma referência definitiva na realidade, pois o literário opera por significações e referências parciais e mediadas para com o real. A essência da literatura é mesmo não ter essência alguma, rasurando e deslocando toda e qualquer pergunta.

### **3 A MORTE DO AUTOR**

A morte do eu não significa de forma alguma uma passividade da palavra, ao contrário, quando mais a obra distancia-se desse eu autoritário, desse eu carrasco, mas ela liberta-se: “A escritura é a saída como descida para fora de si em si do sentido, metáfora-para-outrem-em-vista-de-outrem-neste-mundo, metáfora como metafísica em que o ser deve ocultar-se se quisermos que o outro apareça.” (DERRIDA, 2002, p.41 escritura)

A escritura deve decretar a morte do autor, pois somente dessa forma, o outro parecerá na cena, o autor deve escrever deixando uma fenda por onde seja possível que a alteridade opere. O autor não deve agir como dono da obra, a obra não tem um dono, o autor é apenas um escrivão da obra: “*Abandonar* a escritura é só estar lá para lhe dar passagem, para ser o elemento diáfano da

sua procissão: tudo e nada. Em relação à obra, o escritor é ao mesmo tempo tudo e nada” (DERRIDA, 2002, p. 98)

É muito fácil enxergar que a morte do autor dentro da literatura moderna. Ao lermos, por exemplo, o livro “O jogo da amarelinha” de Cortázar é fácil percebemos que não temos ali a petulância de um autor que se considera dono da obra, pelo contrário, o seu livro é construído de modo que o leitor durante a narrativa pode escolher um entre os vários caminhos possíveis, é um livro aberto. Cada leitor participa da construção da história, assim para dois leitores distintos pode haver duas histórias com finais diferentes.

Além disso, a escritura exige a *ausência* do escritor, o que seria essa *ausência* para Derrida. Ausentar-se é conseguir sair, essa saída não significa um distanciamento do mundo para que a escrita se faça, significa retirar-se da própria escritura, exilar-se da própria escritura, para que a escritura apareça com maior verdade, maior força: “Escrever é retirar-se. Não para a sua tenda para escrever, mas da sua própria escritura. Cair longe da sua linguagem, emancipá-la ou desampará-la, deixá-la caminhar sozinha e desmunida.” (DERRIDA, 2002, p.98)

A literatura caminha rumo ao apagamento das inscrições que diz ‘este livro, sim, fui eu quem o construí’, essa fala supõe um eu alienado, um eu que não entende que o autor não passa de um porta-voz. Esse eu, faz sentido apenas para compensar o ego de um homem órfão, um homem sem Deus. Um homem sem Deus que tenta imitar a sua onipotência: “Deus é, portanto, o nome próprio daquilo que nos priva da nossa própria natureza, do nosso próprio nascimento e que em seguida, furtivamente sempre falou antes de nós.” (DERRIDA, 2002, p.266). Toda escritura é uma resposta ao despotismo divino.

Aqui estou de acordo com Levinás, da relação que ele estabelece entre o homem, a linguagem e Deus: “A linguagem é bem a possibilidade do cara a cara e do estar-de-pé, mas não exclui a inferioridade, a humildade do olhar dirigido ao pai, como o olhar de criança em memória de ter sido expulsa antes de saber andar, de ter sido entregue, liberta, deitada e amante, nas mãos dos mestres

adultos. O homem, poderíamos dizer, é um Deus que se sabe para sempre atrasado em relação ao já-ali do Ser. (DERRIDA, 2002, p. 153)

No entanto, a modernidade decretou a morte de Deus. Afinal, o que é a escrita sem a voz de Deus?

## **4 A MORTE DE DEUS**

Se antes o homem poderia escrever o mundo criando-o à imagem e semelhança do mundo divino, agora o homem se vê sozinho em frente a um espelho convexo e percebe sua pequenez, um espelho que não reflete nada a não ser a face de um homem-anão e ele cogita: 'Estou livre da carranca de Deus' e isso não é um alívio, isso o desespera, como a escritura pode viver livre do peso das mãos de Deus? O homem olha para trás e enxerga um Adão peludo, um Adão tão semelhante aos primatas e aos primeiros neandertais. Agora o homem é dona da palavra e isso não o apavora, ele precisa nomear, criar um mundo, criar uma narrativa, mas nomear, criar é violentar a palavra. O escritor não quer nomear as coisas, quer tirá-las de suas inércias, chacoalhar as palavras, mover as placas tectônicas, encontrar as rachaduras e formar novos continentes. Ensinar a palavra a realizar um novo big bang a cada leitura, porque o leitor é um autor que não leva os créditos da obra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, buscamos mostrar que o escritor não quer nomear as coisas, ele quer arrancá-las da sua mesmice, confundir os significantes e significados, mover as placas tectônicas, encontrar os interstícios e formar novos sentidos. Ensinar a palavra a realizar um novo mundo a cada leitura, porque o leitor é um autor que não leva os créditos da obra.

Derrida afirma que a linguagem é o lugar de toda sua atividade filosófica e literária. A escritura e seus sentidos não se encerram sobre uma estrutura estanque, nem podem ser explicadas por uma metafísica logocêntrica, alavancar sentidos significa operar descentramentos, desconstruções. Se por um lado,

Husserl tentou combater o excesso de tecnicismo e alienação através da sua teoria do conhecimento, por outro, ele isolou o ser em um confinamento, acabou gerando o tecnicismo do conhecimento, no qual conhecer a ligação entre dois átomos é mais importante do que conhecer as angústias do ser, ele fugiu do psicologismo e caiu no desumanismo. A sua ideia fenomenológica acabou de mostrando inválida para a literatura (devemos lembrar que ele afirmava que a sua teoria poderia ser usada por qualquer área do conhecimento), porque é próprio da literatura deixar-se contaminar pelo mundo e não isolá-lo ou negá-lo, talvez essa contaminação tenha culminado na fenomenologia existencial, mas isso é uma outra história, pois parece incoerente chamar essa filosofia de fenomenológica.

A palavra é o por vir, a desconstrução de Derrida é a fenda, a brânquia, por onde o sopro de alteridade entra ou sai. A violência da palavra é o peixe abismal, cabe ao leitor retirar esse peixe das profundezas do mar.

“Mais de uma língua” (plus d’une langue) é o sintagma derridiano para indicar que há sempre mais de uma língua implicada em qualquer enunciado. Nunca dizemos só o que falamos. Tanto do ponto de vista intralinguístico quanto do ponto de vista interlinguístico, qualquer língua é feita de múltiplas línguas, de modos diversos de usos. Há sempre pelo menos um bilinguismo em causa, uma relação com a língua do outro, sobretudo quando se trata de literatura, impedindo assim o monolinguismo puro. A língua é, sobretudo, contaminada por aquilo que ela não é, por tudo o que a rodeia. A palavra não é feita de letras, mas de cada pequeno pedaço de vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Rocco, 2011.

\_\_\_\_\_. *Uma voz vinda de outro lugar*. Trad. Adriana Lisboa. São Paulo: Rocco, 2011.

\_\_\_\_\_. *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARPENTIER, Alejo. *Os passos perdidos*. Trad. Marcelo Tápia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Bergsonismo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

\_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Forte. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã . . . diálogos*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. Trad. Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. *A Escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## DESTERRITORIALIZAÇÃO: O ENTRELACE ENTRE FILOSOFIA E LITERATURA

MÁRCIA BENEDITA BARBIERI

### Resumo

A filosofia e a literatura são áreas que sempre estiveram ligadas. Embora possuam linguagens diferentes – a filosofia trabalha com o pensamento puro e a literatura com o pensamento figurado – e almejem finalidades diversas, o filósofo busca a verdade e o artista cria a verdade; elas têm pontos de contato, um desses pontos é o afastamento do uso cotidiano da linguagem. Tanto a literatura quanto a filosofia chacoalham a palavra, retiram-na do senso comum para torná-la pensamento original, pensamento pensante e não mera reprodução, repetição ordinária de outras falas. Além disso, desde a Antiguidade até o contemporâneo, houve uma fusão entre literatura e filosofia, uma simbiose, uma se alimentando da outra. Em vários momentos, temas, fundos e formas literárias e filosóficas confundem-se. A literatura desterritorializa a filosofia e a filosofia desterritorializa a literatura. Priorizaremos nesse ensaio a visão do filósofo contemporâneo Deleuze e seus conceitos de repetição e desterritorialização.

**Palavras-chave:** filosofia, literatura, repetição, desterritorialização

### Abstract

Philosophy and literature are areas that have always been linked. Although they have different languages – philosophy works with pure thought and literature with figurative thought – and aim at different ends, the philosopher seeks the truth and the artist creates the truth; they have points of contact, one of which is the distancing from the everyday use of language. Both literature and philosophy shake up the word, removing it from common sense to make it an original thought, a thinking thought and not a mere reproduction, an ordinary repetition of other speeches. Furthermore, from Antiquity to the present day, there has been a fusion between literature and philosophy, a symbiosis, one feeding off the other. At various times, literary and philosophical themes, backgrounds and forms become confused. Literature deterritorializes philosophy and philosophy deterritorializes literature. In this essay, we will prioritize the vision of the contemporary philosopher Deleuze and his concepts of repetition and deterritorialization.

**Keywords:** Philosophy, Literature, Repetition, Deterritorialization

## 1 INTRODUÇÃO

A filosofia e a literatura desde o início dos tempos estiveram intimamente ligadas. Se por um lado temos Platão tentando expulsar o poeta por considerá-lo um ser inferior, um ser que simplesmente copia, imita a realidade fazendo com que outros homens possam cair na enganação da representação. Por outro lado, temos um Platão que se valeu dos diálogos para apresentar a verdade filosófica. No entanto, não podemos esquecer que para Platão o único diálogo válido era o falado: “O autor se extradita na escrita, enquanto na troca viva inerente ao diálogo ele evita toda incompreensão e todo abuso do discurso por meio da réplica” (GADAMER, *Hermenêutica da obra de arte*, p.96).

Embora ele tenha colocado os diálogos em um lugar privilegiado, considerando-o a única forma que contém a verdade, não é possível ignorar que através desses diálogos ele fez uma ponte com a literatura, o diálogo é ainda assim, apesar de suas ressalvas, forma literária. Portanto, não podemos esquecer que a aversão de Platão em relação aos poetas também ocorria porque ele precisava distanciar-se das formas literárias em voga na época, como, por exemplo, a tragédia e a poesia épica. Era necessário que a filosofia encontrasse uma linguagem própria. Gadamer explica a conduta de Platão afirmando que, o filósofo está em inimizade com as formas de representação do mundo que o antecede e com o mundo atual, dessa forma os diálogos de Platão não são somente acerca de algo, mas contra alguma coisa.

Assim como ele, outros filósofos utilizaram a literatura para melhor alcançar a verdade filosófica, como Rousseau, Montesquieu, Diderot, Lukács. Claro que, cada um de acordo com as urgências e especificidades de seu tempo.

Levando em consideração o espaço limitado de um ensaio e a impossibilidade de tratar a relação entre filosofia e literatura em todas as épocas, daremos prioridade em mostrar a relação entre filosofia e literatura abordada por

Deleuze – um autor contemporâneo e bastante expressivo – dando ênfase para os conceitos de repetição e desterritorialização.

## 2 DELEUZE E O LIVRO PORVIR

Deleuze priorizou em seus escritos filosóficos a forma literária. Deixou bem claro que a literatura não é somente um instrumento de diálogo com a filosofia. A literatura não é um acessório da filosofia, assim como a filosofia não é um recheio pensante para a literatura. Literatura e filosofia são, acima de tudo, um agenciamento, um corpo que atravessa outro corpo, um corpo que se deixa afetar por outro corpo, no qual a filosofia desterritorializa a literatura e a literatura desterritorializa a filosofia.

Deleuze não escreveu apenas sobre literatura, ele escreveu com a literatura. Quando lemos seu livro “Mil platôs” percebemos que não se trata apenas de um livro de filosofia. Ao longo do livro percebemos que não temos em mãos um criadouro de conceitos ou uma história morta e linear sobre filosofia. Deleuze chacoalhou as palavras, tirou-as do seu comodismo, chacoalhou conceitos ultrapassados, chacoalhou a própria filosofia. Porque quando entendemos com perfeição todos os conceitos significa que esses conceitos já estão mortos ou vivos demais no cotidiano, já não nos fazem pensar, mas tornam medíocres nossas ideias, enganam nossos pensamentos e caímos no pensamento ordinário, na repetição da besteira, no senso comum.

Encontramos em “Mil platôs” fatos históricos, conceitos, imagens, sensações, preocupação estrutural. Temos ali o dedo ainda quente da criação, embora as falanges do criador estejam decepadas, porque o importante não é o criador: “E o criador então? Ela é independente do criador, pela autoposição do criado, que se conserva em si. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações (...)” (DELEUZE-GUATTARI, O que é filosofia?, p.193)

Ninguém conseguiu imprimir tão bem a esquizofrenia na frieza da pedra quanto Camille Claudel. É um devir-louco da pedra. No entanto, ninguém precisa de Claudel para entender o desespero da sua criação. A criação é o filho pródigo que nunca retorna a casa do criador, porque não existe criador, não existe casa.

Com o livro “Mil platôs” Deleuze chegou próximo do que ele mesmo designou como livro ideal: “O ideal de um livro seria espalhar o que quer que fosse sobre esse plano de exterioridade, numa só página, numa mesma praia: acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais.” (DELEUZE-GUATTARI, Mil planaltos, p.28).

O mesmo ideal do livro inalcançável aparece em Blanchot, um livro que nunca se realiza, sempre está por vir, sem jamais chegar:

Reunir num mesmo espaço Achab e a baleia, as Sereias e Ulisses, eis o voto secreto que faz com que Ulisses seja Homero, e Achab seja Melville, e o mundo que resulta dessa união seja o maior, o mais terrível e o mais belo dos mundos possíveis, infelizmente um livro, nada mais é do que um livro. (BLANCHOT, O livro por vir, p.10)

O livro verdadeiro pode sustentar-se com suas próprias pernas, ainda que sujas e varicosas, porque uma obra não precisa ser perfeita, ela pode ser deficiente, ela pode ostentar uma prótese mal colocada, desde que o criador ao abandoná-la possa escutar seu gemido, ela tem que se fazer ouvir, como um pássaro carniceiro cantando o canto do bem-te-vi: “Manter-se em pé sozinho não é ter um alto e um baixo, não é ser reto – pois mesmo as casas são bêbadas e tortas – é somente o ato pelo qual o composto de sensações criado se conserva em si mesmo.” (DELEUZE-GUATTARI, O que é filosofia?, p. 194)

A obra ultrapassa o corpo do criador. Porque a obra de arte não depende do seu criador, ela independe de qualquer coisa que não ela mesma, uma obra é autosuficiente. É mais do que isso, é tudo ao mesmo tempo, um lance de dados ideal, um fluxo de conceitos, perceptos e afectos.

Esse conceito de livro para Deleuze difere muito do conceito de livro para Gadamer, já que para este último há uma preocupação com o leitor da obra, com o tempo em que foi escrita e com o tempo em que será lida, além disso, embora não haja uma preocupação excessiva com o criador, ele ainda é considerado como elemento de análise da obra.

Difere igualmente de Lukács que preza a ética na obra e considera que todo escrito deve optar por uma forma, ou seja, para Lukács seria inconcebível

pensar em uma obra da multiplicidade, onde tudo acontece em uma mesma página, isso seria sinônimo de um caos improdutivo, e no caos não há escolha, não há ética: “Le chaos en lui-même n’est jamais richesse!” (LUKÁCS, L’ ame e les formes, p.235)

No entanto, para Deleuze uma obra – tanto filosófica quanto literária – não é nem uno nem múltiplo, é multiplicidade, agenciamentos: “Tudo isso, as linhas e as velocidades mensuráveis, constitui um agenciamento. Um livro é um desses agenciamentos, logo inatribuível. É uma multiplicidade (...)” (DELEUZE-GUATTARI, Mil planaltos, p. 22)

A obra é uma boneca russa e o que torna as bonecas russas interessantes são os motivos pintados nelas, elas são tudo simultaneamente, podem ser camponeses até um líder de grau supremo.

Deleuze clama por uma obra que possa ser como uma boneca russa viva, tiramos a matriarca e as outras menores, tiramos as vísceras, até que de todas as bonecas, sobre apenas as superfícies, a pele plástica, porque não é a profundidade que interessa, mas as bordas.

No entanto, não se interessar pela profundidade não significa de modo algum ser superficial, porque o que é profundo também vem à tona para respirar. É a essência de um peixe abissal que depois de morto traz seu peso à margem. A arte é esse peixe abissal que boia.

E por que o interesse pelas bordas? É porque é pelas bordas que um corpo afeta outro corpo, é pelas bordas que tudo se transforma em devir. Um devir-literatura na filosofia, um devir- filosofia na literatura. Não sou nem o lobo nem a matilha sou essa baba branca solitária escorrendo entre a mandíbula e o fêmur do carrasco. A mordida desterritorializa a matilha e a matilha desterritorializa o carrasco.

### **3 A REPETIÇÃO, A REPRESENTAÇÃO E O SIMULACRO**

A primeira coisa que nos vem à mente quando o assunto é literatura é a representação e a repetição. Afinal, a literatura é ou não uma repetição, o livro,

é ou não uma repetição do mundo? Será que a literatura é mesmo apenas um mundo representado, copiado, imitado de forma ordinária? Evidentemente não:

É a mesma coisa para o livro e para o mundo: o livro não é uma imagem do mundo, segunda uma crença enraizada. Faz rizoma com o mundo, há evolução paralela do livro e do mundo, o livro garante a desterritorialização do mundo, mas o mundo produz uma reterritorialização do livro, que se desterritorializa por sua vez, ele próprio, no mundo (se for capaz e se puder) (DELEUZE-GUATTARI, Mil planaltos, p.30)

A literatura não é mimesis, não é cópia do mundo. Além disso, a literatura não comunga com o senso comum, pelo contrário, ela é um afastamento do cotidiano, é uma violência contra o senso comum, embora ela utilize a repetição, essa repetição não é uma repetição comum, ela é singular, transgressora, contra as leis, contra o cotidiano. É uma repetição produtora do diferente:

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão. (DELEUZE, Diferença e repetição, p. 24)

Devemos ficar atentos, pois quando a repetição ordinária toma conta dos nossos gestos e de nossas ideias, ela já não é capaz de nos violentar e sem violência o pensamento não pensa, entra em um ciclo vicioso de pensamentos convencionais e dados, já a literatura através de sua repetição, nos induz ao pensamento não-dado: “[repetição] Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística.” (DELEUZE, Diferença e repetição, p.24)

Então, podemos afirmar que literatura é pensamento, afastamento do mundo. A literatura inventa nomes, inventando nomes, inventa pensamento. Nesse sentido literatura e filosofia casam-se perfeitamente. Não é função da literatura criar conceitos, assim como não é função da filosofia criar verdades, no entanto, ambas retiram a linguagem do limbo da ignorância, as renovam constantemente. Porque a palavra ou o conceito estabelecido já não é violência:

“Nomear é a excelência que afasta o que é nomeado, para o ter sob a forma cômoda de um nome.” (BLANCHOT, O livro porvir, p.45)

O artista é um homem subversivo, ele está sempre contra as potências estabelecidas, ele não é um artesão inofensivo, ele cria mundos, cria línguas menores: “Ainda que única, uma língua é sempre uma caldeirada, uma mistura esquizofrênica, um traje de Arlequim através do qual se exercem funções de linguagem muito diferentes e centros de poder distintos (...)”<sup>12</sup>.

Uma obra é sempre um quebra-cabeça com uma peça faltando. E depois de quase todas as peças montadas, quando todos imaginam compreender a obra do artista, ele mesmo move as placas tectônicas, até que tudo chacoalhe novamente e se disperse. O artista começa de novo e de novo e de novo, um operário das ruínas, porque o artista não existe, ele é devir, linha de fuga: “Escrever é tornar-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor. É tornar-se outra coisa.” (DELEUZE-PARNET, Diálogo, p. 35).

Não existe arte onde não haja o medo da dissolução, não existe arte onde o artista não se fragmente, para escrever é preciso se dissolver até que não exista mais um eu, até que não existe mais um corpo com código de barras, até que exista apenas um impessoal, um indeterminado.

Os fios da marioneta enquanto rizoma ou multiplicidade não apontam para a vontade suposta de um artista ou de um apresentador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez outra marioneta segundo outras dimensões conectadas às primeiras (...). (DELEUZE-GUATTARI. Mil planaltos, p.27)

Não existe arte onde não haja o perigo iminente do terremoto.

O artista não cria apenas mundos quando escreve, a cada repetição há uma nova escritura, a obra é reescrita sem o criador. Enquanto a palavra cotidiana é pele morta, resíduo, a palavra poética é a própria cobra peçonhenta: “[a palavra cotidiana] Ela não é nada em si mesma. Ou seja, eu já estou sempre junto daquilo que me é dito e comunicado. Quando recebo uma carta e a leio, ela cumpre a sua tarefa.” (GADAMER, Hermenêutica da obra de arte, p. 100)

---

<sup>12</sup> Deleuze-Guattari, p. 55, Kafka, 2003.

Diferente dessa função prática e inútil, a palavra poética é a multiplicação de novos órgãos, um corpo por nascer: “(...) todos nós sabemos que um poema, por exemplo, não é colocado de lado porque o conheço. Ninguém poderá dizer de um bom poema ‘Eu já conheço isso’ e virar as costas.” (GADAMER, *Hermenêutica da obra de arte*, p. 100).

Uma obra de arte é uma repetição original do mundo, é olhar o mundo pela lente de um esquizofrênico, é um mundo instaurado pela primeira vez:

Em um famoso ensaio, Heidegger afirmou que tudo vem à tona pela primeira vez verdadeiramente na obra de arte. Que a cor nunca é tão cor quanto no colorido de um grande pintor, que a pedra nunca é tão pedra como quando suporta a arquitrave de uma coluna grega.” (Gadamer, *Hermenêutica da obra de arte*, 104)

Não existe nenhum amarelo tão suicida quanto o de van Gogh, assim como não existe um céu tão esquizofrênico, e nenhuma pedra foi tão pedra quanto às cariátides ou à suplicante de Camille Claudel. Nenhum homem foi tão homem quanto o narrador de “Os passos perdidos” de Alejo Carpentier.

Deleuze em uma de suas explicações sobre o conceito da repetição e sobre o papel do artista, afirma que não foi Monet que imitou a primeira ninfeia, mas a primeira ninfeia imitou a pintura de Monet.

Até o momento, já percebemos que a arte não é repetição, nem representação nem cópia do real. O que seria a arte, então? Podemos afirmar que a arte é simulacro: “O simulacro inclui em si o ponto de vista diferencial; o observador faz parte do próprio simulacro, que se transforma e se deforma com seu ponto de vista (...) há no simulacro um devir-louco...” (DELEUZE, *A lógica do sentido*, p.264).

O mundo moderno, segundo Deleuze, é o mundo dos simulacros, pois a representação não é mais capaz de responder aos anseios atuais. No mundo moderno (e por que não também no mundo contemporâneo?) a obra de arte não se sustenta pelo que ela traz de semelhante com o original, ela se sustenta pelo dessemelhante, pelo diferente. O simulacro não é uma cópia falsa, como muitos supõem: “O simulacro não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência

positiva que nega tanto o original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução.” (DELEUZE, A lógica do sentido, p. 267)

A arte trabalha sempre com a desterritorialização do suposto objeto de cópia, um devir-louco, pois se não fosse desse modo, teríamos no mundo da arte apenas cópias fajutas dos objetos reais. Temos como resultado da desterritorialização um terceiro objeto, o qual podemos chamar de simulacro ou objeto artístico. Esse objeto mantém em relação ao objeto original apenas as singularidades, apenas a diferença essencial, como se ao copiar um palhaço tivéssemos como objeto artístico apenas um grande riso.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A filosofia e a literatura sempre estiveram embrenhadas e tal fato não mudou ao longo do tempo, pelo contrário, a modernidade estreitou ainda mais os laços entre essas duas áreas.

Conhecendo de forma linear a história da filosofia podemos constatar que grandes filósofos se preocuparam em realizar uma filosofia que não fosse apenas um criadouro de conceitos, mas que fosse palatável, assim como percebemos que a boa literatura não sobrevive apenas de assuntos banais, ela não é uma cabeça acéfala, ela também suga os conceitos filosóficos.

Deleuze afirma que o estilo deve ser o diferencial dos filósofos. O próprio Deleuze desenvolveu a sua filosofia levando em conta a forma, a estrutura literária. Lendo a filosofia de Deleuze supomos que o contemporâneo já superou o problema da distinção entre linguagem filosófica e linguagem literária. Se em Platão era urgente uma linguagem diferencial e que não se confundisse. Hoje, embora, filosofia e literatura possuam linguagens específicas, é muito fácil encontrar obras literárias que se apropriam dos conceitos filosóficos, assim como é muito comum encontrar filósofos que se apropriam de linguagem literárias. O corpo sem órgãos, por exemplo, que Deleuze utiliza, foi falado pela primeira vez na obra de Artaud, assim como a literatura de Lewis Carol foi importante para elucidação de sua teoria dos sentidos.

Deleuze criou um estilo dentro de sua obra, chegando, em alguns momentos, quase a um texto literário e jamais renegou a influência da literatura dentro da filosofia e vice-versa. Através de seus conceitos ele conseguiu demonstrar que a literatura desterritorializa a filosofia e a filosofia desterritorializa a literatura e ambas estão em constantes agenciamentos.

## **Bibliografia**

BLANCHOT, Maurice. *O livro porvir*. São Paulo Martins Fontes, 2005.

DELEUZE, GILLES e PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. e prefácio de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

\_\_\_\_\_. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. *Mil planaltos*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.

\_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.

GADAMER, Hans-Georg. *A hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LUKÁCS, George. *L'âme et les formes*. França: Gallimard, 1974.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## A INCLUSÃO DOS DEFICIENTES NO MERCADO DE TRABALHO

TALITA CRISTINA DOS SANTOS

### Resumo

O mercado de trabalho está cada vez mais exigente, e a especialização/qualificação tem se tornado um fator decisivo em qualquer área dentro de uma organização. A força de vontade tem que estar contida no interior cada ser humano, esta é a diferença que faz com que cada pessoa busque seu espaço na sociedade. Mas a cultura organizacional de uma empresa influencia em pontos determinantes para a contratação de novos colaboradores, e muitos de seus líderes não estão totalmente preparados para se integrar aos seus subordinados, sendo necessário um forte trabalho de capacitação desses líderes. Torna-se necessário não somente prever problemas, mas corrigi-los, é um dos principais instrumentos de que dispõem as empresas para antecipar-se ao curso dos investimentos. Investir em todo o seu público interno. E hoje isto se torna não somente para a qualificação profissional, mas também para a responsabilidade Social, que não apenas as organizações devem respeitar, mas a sociedade como todo. E a inclusão de pessoas com necessidades especiais nos dias atuais é evidente, são seres humanos dignos e com todos os direitos e deveres como qualquer outra pessoa, que buscam um espaço que lhes é merecedor, bastando para que isto aconteça, esteja presente no nosso meio, o respeito, a transparência e a integração entre todos, (nas organizações, na sociedade, com suas famílias, entre outros), ou seja, enxergar o deficiente como um ser humano capaz de se integrar e executar suas atividades, e se este for bem preparado e alocado em um ambiente correspondente ao grau de sua deficiência. O que precisa ficar claro é

que a principal barreira que este público enfrenta, infelizmente, ainda é o preconceito.

**Palavras-chave:** Mercado de Trabalho, Capacitação, Deficiência, Preconceito, Dignidade Humana.

**Abstract:**

The job market is increasingly demanding, and specialization/qualification has become a decisive factor in any area within an organization. Willpower must be contained within each human being, this is the difference that makes each person seek their place in society. However, a company's organizational culture influences key points in hiring new employees, and many of its leaders are not fully prepared to integrate with their subordinates, requiring extensive training work for these leaders. It is necessary not only to foresee problems, but to correct them, which is one of the main tools that companies have to anticipate the course of investments. Investing in their entire internal public. And today this applies not only to professional qualification, but also to social responsibility, which not only organizations must respect, but society as a whole. And the inclusion of people with special needs today is evident. They are worthy human beings with all the rights and duties of any other person, who seek a space that is deserving of them. For this to happen, all that is needed is for there to be respect, transparency and integration among everyone (in organizations, in society, with their families, among others). In other words, seeing the disabled as a human being capable of integrating and carrying out their activities, and if they are well prepared and placed in an environment that corresponds to the degree of their disability. What needs to be clear is that the main barrier that this group faces, unfortunately, is still prejudice.

**Keywords:** Job Market, Training, Disability, Prejudice, Human Dignity.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema abordado no artigo é “A inclusão dos deficientes no mercado de trabalho”, assunto a ser tratado principalmente na área de recursos humanos. Há pouco tempo o deficiente começou a ter um espaço no mercado empresarial, com a exigência da lei da inclusão, as empresas se viram obrigadas a contratá-los e a perceber que oferecendo condições de emprego esses profissionais poderiam se destacar em seus trabalhos, trazendo resultados positivos para o desenvolvimento das empresas. O primeiro passo para incluir um portador de deficiência na empresa é deixar de lado o preconceito e ver que eles também são capazes de exercer funções e serem bem-sucedidos no que fazem.

Sendo assim, o artigo tem como objetivo apresentar a inclusão do deficiente no mercado de trabalho, por meio de uma pesquisa bibliográfica, bem como as dificuldades enfrentadas nas empresas e pelos trabalhadores nessa socialização. Essas dificuldades ocorrem por falta de preparo do trabalhador ou por falta de acessibilidade na empresa. Com as cotas de inclusão as empresas se vêm obrigadas a contratar deficientes, muitas vezes desqualificados, para suprir o quadro da empresa e assim se isentar de possíveis multas.

Atualmente, na maioria dos casos, o grande problema das empresas é não encontrar pessoas qualificadas para exercer as funções. Muitos dos deficientes se acomodam e não buscam qualificação para o mercado de trabalho. Todo deficiente pode ser igual, ou mais bem capacitado do que uma pessoa que não é portadora de deficiência. Os governos também precisam voltar mais atenção a esse grupo da sociedade, devem ser criados grupos para tornar possível a inclusão do deficiente no mercado de trabalho e na sociedade. É necessário qualificar essas pessoas em trabalhos que possam executar, tornando mais fácil sua adaptação no mercado empresarial. Não bastam apenas cobrar das empresas as cotas, diminuindo a responsabilidade do governo com essas pessoas, é necessário dar condições para tornar a inclusão uma realidade no nosso país.

Os deficientes precisam estar preparados para o mercado de trabalho, para quando ingressarem não terem maiores dificuldades e não se sentirem constrangidos. Também é necessário que o deficiente se conscientize que ele é capaz e pode superar suas metas e expectativas, que é mais importante buscar um crescimento profissional do que se apoiar em um benefício recebido.

## 2. O QUE É DEFICIÊNCIA

De acordo com o Decreto nº 3.298/99, art. 3º, aprovado pelo CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), “Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. A deficiência pode ser permanente ou não, quando não, o indivíduo não é considerado deficiente para a Lei de Cotas, não podendo integrar o quadro de funcionários de uma empresa para tal finalidade, a deficiência permanente é definida pelo Decreto nº 3.298/99, art. 3º, II como: “aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou tem probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos.” Pessoas incapazes podem ser consideradas como deficientes para a inclusão na Lei de Cotas, verifica-se abaixo a descrição válida para incapacidade:

“Incapacidade por sua vez, é conceituada como redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida”. (Decreto nº 3.298/99, art.3º, III).

Os deficientes reabilitados somam as cotas, porém, na divisão de reabilitados, não recebem nome de Deficientes, mas não deixam de ter alguma incapacidade, estes receberam qualificações e estão aptos a exercerem funções diferentes das exercidas anteriormente à situação de deficiente.

Reabilitados são definidos como “aqueles que se submeteram a programas oficiais de recuperação da atividade laboral, perdida em decorrência de infortúnio. Tal condição é atestada por documentos públicos oficiais, expedidos pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) ou órgão que exerçam função por ele delegada.” (Decreto nº 3.298/99, art.31º).

Ainda há o grupo de deficientes habilitados, que passaram por processo de qualificação profissional ou mesmo não participando da qualificação estejam qualificados para o exercício da função:

“Aquele que concluiu curso de educação profissional de nível básico, técnico ou tecnológico, ou curso superior, com certificação ou diplomação expedida por instituição pública ou privada, legalmente credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente, ou aquele com certificado de conclusão de processo de habilitação ou reabilitação profissional fornecido pelo INSS. Considera-se, também, pessoa portadora de deficiência habilitada àquela que, não tendo se submetido a processo de habilitação ou reabilitação, esteja capacitada para o exercício da função.” (Decreto nº 3.298/99, art.36º, §§ 2º e 3º).

Sendo assim, deficiência é qualquer alteração nas funções normais de um indivíduo, podendo ser permanente, quando é irreversível e estabilizada apesar dos tratamentos aplicados, ou não permanente, sendo um estado que será alterado dependendo das condições em que o indivíduo for submetido, incapazes são aqueles com redução efetiva da capacidade da integração social, e os reabilitados aqueles que mesmo deficientes foram qualificados e estão aptos a exercer funções mesmo que diferentes das exercidas antes da deficiência.

## **2.1 PCD – PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Os deficientes foram ao passar do tempo recebendo identificados por diferentes definições. Inicialmente chamados de PPD (Pessoa Portadora de Deficiência), alterado por solicitação deles para PNE (Pessoa com Necessidades Especiais), pois alegavam que quem porta algo, pode deixar de portar, não sendo o caso dos deficientes enquadrados perante a lei. Posteriormente com a nomenclatura PNE, que também foi alterada porque o termo necessidades especial engloba crianças e idosos.

Atualmente com a nomenclatura correta, PcD (Pessoa com Deficiência), que se refere somente ao deficiente assim considerado pela Lei e não englobando outras necessidades especiais. Conforme podemos observar na citação de:

“A expressão pessoa com necessidades especiais é um gênero que contém as pessoas com deficiência, mas também acolhe idosos, gestantes, enfim, qualquer situação que implique tratamento diferenciado. Igualmente se abandona a expressão pessoa portadora de deficiência com uma concordância em nível nacional, visto que as deficiências não se portam, o que tem sido motivo para que se use mais recentemente a forma pessoa com deficiência”. (SASSAKI, 2003).

Muitas pessoas não sabem esses termos e acabam cometendo equívocos quando se referem ao indivíduo como portador de deficiência ou com necessidades especiais. O assunto deve ser tratado de forma que as informações possam se passadas para maior número de pessoas possíveis com o intuito que esses erros possam ser corrigidos e os deficientes classificados como Pessoas com Deficiência (PcD), como assim solicitado por eles.

### **3.1 A QUESTÃO DA LEI DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

A Lei de Cotas destina de 2% a 5% das vagas aos deficientes nas empresas com mais de 100 funcionários, mas, como falta fiscalização muitas vezes esta lei em vigor há 20 anos não é completamente eficiente. No Artigo 93º, da Lei nº 8.213/91, são determinadas as cotas mínimas, podendo a empresa contratar um número maior de deficientes. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por

cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção (Lei 8.213, Art. 93):

I - Até 200 empregados - 2%;

II - De 201 a 500 - 3%;

III - de 501 a 1.000 - 4%;

IV - De 1.001 em diante - 5%.

Muitas empresas preferem arcar com o pagamento das multas por descumprimento da lei, ao invés de investir na capacitação e adaptação dos trabalhadores. Cerca de 30% das contratações acontecem em empresas desobrigadas a cumprir esta lei, ou seja, com menos de 100 funcionários. As instituições financeiras sem fins lucrativos também estão obrigadas a preencher essa cota, pois essa obrigação atinge todas as pessoas jurídicas de direito privado como sociedades empresariais, associações, sociedades e fundações que admitem trabalhadores como empregados.

### **3.2 O QUE É CONSIDERADO DEFICIÊNCIA PARA LEI DE COTAS**

As deficiências podem ser classificadas em física, auditiva, visual, mental e múltipla. Cada uma compreende uma dificuldade diferente, em partes distintas, e são descritas em decretos conforme abaixo:

Deficiência Física – Decreto nº 5.296/04, art. 5º, §1º, I, “a”, C/C Decreto nº 3.298/99, art. 4º, I Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, como por exemplo: paraplegia, tetraplegia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para desempenho de funções.

Deficiência Auditiva – Decreto nº 5.296/04, art. 5º, § 1º, I, “b”, C/C Decreto nº 5.298/99, art. 4º, II É considerado deficiente auditivo, o indivíduo que possui perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferido por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000 Hz.

Deficiência Visual – Decreto nº 3.298/99 e o Decreto nº 5.296/04. Pode ser enquadrado como deficiente visual o indivíduo que apresentar:

Cegueira – na qual a acuidade visual é igual ou menos que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica.

Baixa Visão – acuidade visual compreendida entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica.

Pessoas com baixa visão são aquelas que mesmo usando óculos comuns, lentes de contato, ou implantes de lentes intra-oculares, não conseguem ter uma visão nítida; essas pessoas podem ter sensibilidade ao contraste, percepção das cores e intolerância a luminosidade, dependendo da patologia causadora da perda visual.

Casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º. Ocorrência simultânea de quais quer das condições anteriores. A inclusão das pessoas com baixa visão como deficientes se deu a partir da edição do Decreto nº 5.296/04.

Deficiência Mental – Decreto nº 5.296/04, art. 5º, § 1º, I, “d”, e Decreto nº 3.298/99, art. 4º, I.

O deficiente mental é aquele que apresenta o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, sendo elas:

- Comunicação;

Cuidado pessoal;

Habilidades sociais;

Utilização dos recursos da comunidade;

Saúde e segurança;

Habilidades acadêmicas;

Lazer;

Trabalho.

Deficiência Múltipla – Decreto nº 3.298/99 É conceituada como deficiência múltipla a associação de duas ou mais deficiências. Deve - se atentar que somente são considerados deficientes aqueles que estão enquadrados nas definições acima, a Lei 8.213/91 não beneficia pessoas com visão monocular, surdez em um ouvido, com deficiência mental leve ou deficiência que não implique impossibilidade de execução normal das atividades do corpo.

A contratação de pessoas com deficiência deve ser planejada para oferecer condições ao deficiente e a empresa contratante para manter uma relação saudável no ambiente de trabalho. Todas as rotinas admissionais são mantidas na contratação do deficiente, que deve passar por processos seletivos, exames admissionais da mesma forma que qualquer outro trabalhador. Com base nisso os temas inseridos no item serão os seguintes: o debate sobre o deficiente habilitado para o trabalho, modalidades existentes de contratação, a admissão dessas pessoas pelas empresas e as diferenças em termos de salário.

O deficiente pode ser considerado habilitado ao trabalho quando:

Concluiu curso de educação profissional de nível básico ou técnico;

Concluiu curso superior, com certificação expedida por instituição pública ou privada, legalmente credenciada pelo Ministério da Educação ou Órgão equivalente;

Possui Certificado de conclusão de processo de habilitação ou reabilitação profissional, fornecido pelo INSS;

Não tendo se submetido a processo de habilitação ou reabilitação, esteja capacitado para o exercício da função. Com a Habilitação dos deficientes a empresa pode aproveitá-lo de maneira mais eficaz, promovendo treinamentos que podem ser subsidiados pelas empresas, onde será possível notar a maior adaptação do funcionário deficiente, como cita Chiavenato:

“As organizações mais bem sucedidas investem pesadamente em treinamentos para obterem um retorno garantido. Para elas, treinamento não é despesa, mas um precioso investimento seja na organização como nas pessoas que nela trabalham”. (CHIAVENATO,2004, p.338).

Como foi observado na citação acima as empresas tendem a obter resultados positivos quando investem em qualificação para seus funcionários.

Segundo o Decreto nº 3.298/99, artigo 35, a inclusão do deficiente no mercado de trabalho pode ocorrer de três formas:

**Colocação Seletiva:** O deficiente pode ser contratado em regime especial, com horários flexíveis, proporcionalidade de salário e ambiente de trabalho adequado para que uma ou mais limitações funcionais possam ser compensadas.

**Colocação Competitiva:** A contratação não é diferenciada pela deficiência, o trabalhador será cobrado e avaliado com igualdade dos demais, inclusive no fator de qualidade e eficiência na prestação dos serviços. A utilização de apoios não é excluída desta modalidade.

Promoção de trabalho por conta própria: São as formas de trabalho autônomo, cooperativas ou em regime de economia familiar, desenvolvida pela própria pessoa ou através de uma ou mais pessoas, visando à independência financeira.

A Contratação Seletiva pode ocorrer por intermediação de entidades sem fins lucrativos nos seguintes casos:

Contratação para prestação de serviço do deficiente, para empresas públicas ou privadas, que será feita mediante a celebração de um convenio ou contrato formal entre a entidade e o tomador de serviço. Neste caso, o trabalhador passará por um período de treinamento e adaptação, que quando inferior a 6 meses não caracterizará o vínculo empregatício com o tomador de serviço.

Segundo o M.T.E., não será caracterizado como vínculo empregatício, se realizado com intermediação de entidade sem fins lucrativos, de natureza filantrópica e de comprovada idoneidade, que tenha como objetivo assistir o deficiente; comprovar a contratação da pessoa deficiente de acordo com a CLT, se destinar a fins terapêuticos, desenvolvimento laboral reduzido pela deficiência ou inserção do deficiente no mercado de trabalho, não haver diferenciação do trabalho para o deficiente.

Comercialização de bens e serviços decorrente de programas de habilitação profissionais. As contratações efetuadas mediante intermediação de entidades sem fins lucrativos (terceirização), não compõe a porcentagem estipulada por Lei de vagas para deficientes, neste caso continua a empresa obrigada a contratar os profissionais para cumprimento das cotas.

Na contratação do empregado deficiente, devem ser claras as exigências a serem feitas, e estas devem estar adequadas às peculiaridades que caracterizam o deficiente. Na realização de entrevistas e testes a empresa deve utilizar instrumentos acessíveis para as diferentes deficiências, no caso de o

candidato ser surdo, a presença de intérprete de sinais, caso seja cego testes em Braille. É importante que quando a empresa ofereça esse tipo de vaga, solicite ao candidato que informe antecipadamente as suas necessidades para participar do processo seletivo. Para a empresa comprovar a deficiência é necessário: - Laudo médico que pode ser emitido pelo médico do trabalho da empresa ou outro médico, atestando enquadramento legal do empregado para integrar a cota, de acordo com as definições estabelecidas na Convenção nº 159 da OIT, Parte I, art. 1; Decreto nº 3.298/99, art. 3º e 4º com as alterações dadas pelo art. 70 do Decreto nº 5.296/04. O laudo deverá especificar o tipo de deficiência e ter autorização expressa do empregado para utilização do mesmo pela empresa, tornando pública a sua condição. O trabalhador deficiente quando contratado, deve ser informado no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e na Relação Anual das Informações Sociais (RAIS) informando o tipo de deficiência. A empresa é passível de autuação, caso apresente a RAIS contendo informações inexatas ou declarações falsas, conforme art. 24 da Lei nº 7.998/90, c/c art. 7º do Decreto nº 76.900/75. Caso ocorra a demissão do deficiente, sendo por contrato por prazo determinado, superior a 90 dias ou dispensa imotivada, deverá ser realizada a substituição do profissional em condições semelhantes, ou seja, deverá ser contratado outro deficiente para suprir a vaga.

### **3.2.4 DIFERENCIAÇÃO NOS SALÁRIOS**

A Constituição no artigo 7º, inciso XXX proíbe a diferenciação de salários de exercícios de funções e critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil, também o inciso XXXI não permite qualquer discriminação no que se refere a salário e critérios de admissão do trabalho do deficiente. Sendo assim, a pessoa portadora de deficiência não pode sofrer qualquer discriminação quando em processo seletivo e nem diferenciação de salário quando contratado. O salário deve ser pago de acordo com o trabalho praticado, como não deverá haver diferenças no trabalho do deficiente e sim uma adaptação

conforme a sua necessidade, o salário dever ser igual aos demais funcionários da empresa o que fica claro na citação de Chiavenato:

“Salário é a retribuição em dinheiro ou equivalente paga pelo empregador ao empregado em função do cargo que este exerce e dos serviços que presta durante determinado período de tempo.” ( Chiavenato,1999, p.222).

A Lei nº 7.853/89 em seu artigo 8º diz que aquele que impedir sem justa causa o acesso de alguém a qualquer cargo público, emprego ou trabalho, por motivo de sua deficiência cometerá crime punível, com reclusão de 1 a 4 anos e multa. O decreto nº 3.298/99 assegura a pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concursos públicos em condições iguais aos demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com as deficiências que é portador. Isso ocorrerá quando a função exigir aptidão mental, física ou intelectual plena, não podendo a deficiência ser superada com auxílio de equipamentos próprios. Podemos tomar como exemplo um deficiente surdo-mudo, este não poderá ser contratado para a vaga de atendimento telefônico, visto que, a deficiência apresentada é inconciliável com as atividades que deverá desempenhar. Porém, muitas outras funções podem ser exercidas por este mesmo deficiente. O deficiente não pode ser visto pela sociedade com inferior em relação aos outros indivíduos devido a sua incapacidade.

“Outra condição socialmente comum e que traz implicações significativas para o ajustamento de sujeitos desviantes é a confusão generalizada entre os termos incapacidade e inferioridade. Na maioria das vezes, estas duas palavras são usadas como sinônimos e utilizadas indiscriminadamente como o mesmo significado. Todavia, a busca de uma compreensão mais cuidadosa destes termos mostra diferenças essenciais entre eles. A incapacidade é definida como uma lesão de uma estrutura ou função, e a inferioridade como a resultante do efeito da incapacidade em si e das relações pessoais e sociais sobre a capacidade funcional do sujeito”. (AMIRALIAN, 1986, p. 42).

Assim, o deficiente não é inferior aos demais indivíduos, toda e qualquer empresa pode se adaptar aos mais diversos tipos de deficiência e agenciar a inclusão dessas pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo foram apresentadas modalidades de como devem ser feitas as contratações dos PCDs, a obrigação das empresas no cumprimento das cotas, as dificuldades encontradas pelos deficientes e empresas e algumas ferramentas para auxílio nas inclusões, juntamente com toda a parte legal prevista em nossa Constituição.

Conforme o objetivo principal do artigo “A inclusão do deficiente no mercado de trabalho”, as leis de cotas para inclusão, as dificuldades encontradas pelas empresas e candidatos e a qualificação como ferramenta chave no auxílio a inclusão, pode-se dizer que todos esses foram alcançados de forma a ser mais bem entendida pelo leitor.

Apesar da lei ser clara e objetiva, muitas vezes é descumprida pelas empresas. Elas alegam ter dificuldades na inclusão das pessoas com deficiência, seja por não encontrar profissionais, ou não estar adaptada, e até mesmo por preconceito.

Muitas empresas têm o deficiente como um funcionário especial que não precisa atingir metas, necessita de um tratamento diferenciado. Sendo assim, o portador não é cobrado por suas responsabilidades profissionais, e só estão lá para cumprimento da lei.

Diante do exposto verifica-se que a visão das empresas deve ser repensada: os deficientes podem e devem ser cobrados como qualquer outro funcionário, não devem ser tratados com diferença, estão nas empresas para realizarem seus trabalhos, podendo mostrar todo seu potencial.

Muito mais que uma lei, contratar um portador de deficiência é uma questão de cidadania, por meio de um preenchimento de vaga obrigatório, pode-se encontrar um excelente profissional que apresenta formação adequada e vontade de aprender.

Afinal, todos temos direitos iguais, não importa se é portador de deficiência, faz-se necessário enfrentar as dificuldades e preconceitos. É preciso sempre estudar e assim poder se qualificar e não enfrentar mais tantas dificuldades nas contratações de PCDs nas empresas porque limitações todos temos, mas qualidades também.

## BIBLIOGRAFIA

**A DEFICIENCIA E VÁRIOS TIPOS EXISTENTES.** <http://www.deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=136443> 2068. Acesso 02 nov.2024.

AMIRALIAN, Maria Lucia T. M. **Psicologia do excepcional:** Temas básicos de psicologia. São Paulo/SP. Editora EPU. 1986.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas; o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** Rio de Janeiro/RJ. Editora Campus. 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas; o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 6.Ed. Rio de Janeiro: Elsevier,2004.

FONSECA. Ricardo Tadeu M. **O trabalho protegido por portador de deficiência.** Revista de Direitos Difusos, São Pulo, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia.** São Paulo/SP. Revista nacional de reabilitação. 2003.

TELFORD, W. Charles; SAWER, M. James. **O indivíduo excepcional.** Rio de Janeiro/RJ. Zahar Editores. 1978.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA INFÂNCIA DE CRIANÇAS AUTISTAS

MAIA, Roberta Heller de Campos -  
Eixo: Inclusão

### Resumo

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola da atualidade, um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia

### 1 INTRODUÇÃO

A ampliação dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na pré-escola e as possíveis intervenções especializadas, que levem a recuperação de

aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação.

No campo interventivo, a psicopedagogia desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, psicopedagogia e trabalho clínico, a relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

A natureza do ser humano é marcada pela individualidade e “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem problemas” (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 01).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói.

Mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica.

Este estudo justifica-se pela relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam

compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil,

Segundo Vygotsky (2003), nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança diante deste, buscou-se: apresentar a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas, desde o nascimento que o ser humano mostra suas necessidades de comunicação, interagir com a sociedade essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos.

Segundo Andrade (1980):

Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem.

O ser humano é, em primeira instância, o animal falante.

O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade

humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

O som uma vez produzido, tanto por instrumentos, objetos ou pelo corpo como palmas, pode transportar os educandos para um mundo vasto de aprendizado, em que a intensidade deste seguimento varia de acordo com as diversidades individuais, no espaço escolar, principalmente nas séries iniciais as crianças passam a desenvolver suas perspectivas intelectuais, motores, linguísticas e psicomotoras. Mas, a música também deveria ser praticada como matéria em si, como linguagem artística, forma de cultura e expressão deve ampliar o conhecimento do aluno, favorecendo a convivência com os diferentes gêneros musicais, apresentando novos estilos, proporcionando um diagnóstico reflexivo do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno torne-se um ser crítico.

Conforme GAIO (2000, p.45):

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

As performances musicais executadas na escola não serão voltadas exclusivamente para a formação de músicos, e sim, através da prática e percepção da linguagem musical, proporcionar a abertura dos canais sensoriais (visual, auditivo e sinestésicos), facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura e contribuindo para a formação total do cidadão na educação infantil, a base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da

criança são definidos. Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio-históricas que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino.

A escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança.

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): "a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. O fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escada para o fracasso social e para a manutenção do *status quo*".

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

[...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área

do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa a perspectiva de Correia e Martins (2006), nas series iniciais da educação infantil, as dificuldades de aprendizagem são identificadas em crianças que não conseguem alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou de sete áreas específicas, mesmo que esteja sendo estimulada pelo trabalho da escola e da família, neste caso, portanto, há a presença de dificuldade de aprendizagem acentuada, o que suscita uma intervenção pedagógica específica.

Correia e Martins (2006) *apud* Arranca (2007, p. 10) apontam para as principais dificuldades de aprendizagem identificadas ainda na pré-escola:

- dislexia com dificuldade no processamento da linguagem, cujo impacto se reflete na leitura e na escrita;
- displaxia com dificuldade de planificação e coordenação motora;
- disgrafia com a dificuldade na escrita;
- discalculia com a dificuldade de realização de cálculos matemáticos;
- discriminação auditiva com a capacidade ou não de perceber as diferenças entre sons;
- dificuldades de percepção visual como as dificuldades de observar pormenores e dar significado ao que é observado;

- desordem por déficit de atenção e hiperatividade que caracterizada por diferentes estados de desatenção e impulsividade condicionam a aprendizagem.

As dificuldades da aprendizagem que surgem na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino fundamental o educador deve buscar conhecer seu aluno para que saiba como cada um aprende e compreende os mecanismos de assimilação do conhecimento, e a partir daí, procurar meios e recursos que envolvam as possibilidades de aprendizagem de cada criança, intervindo nas situações de maior dificuldade que ela apresentar, através de estratégias dinâmicas, que atendam a todas, de forma democrática e inclusiva.

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis". (BRASIL, 1v., p. 41).

O olhar atento e perspicaz, tanto do profissional docente como do psicopedagogo, deve orientar as crianças pelos variados caminhos de aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades e promover uma aprendizagem de forma ajustada, assegurando o desenvolvimento de atitudes, de criticidade, diálogo, descoberta e inserção no mundo.

"A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro" (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 23), pois quando

os professores são destituídos de uma bagagem de referências que os capacitem a desenvolverem uma prática pedagógica intencional, que atenda as necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, eles podem representar um grande problema de ordem sociocultural, na medida em que suas ações ineficazes não potencializam aprendizagens significativas, aumentando ainda mais o problema da criança.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente.

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem.

O poder transformador da arte, ainda que da forma mais genuína, é sem dúvidas a grande possibilidade de transformação do cidadão pensar em arteterapia e as diferentes formas de arte no contexto escolar, envolvendo as múltiplas competências e habilidades que podemos desenvolver na produção artística sobretudo na apreciação, na investigação e na contextualização dos processos educacionais e experimentais em arte, recorrendo-se a arte como ferramenta terapêutica, de cura e de autoconhecimento é uma grande maneira e indispensável ver a arte como uma forma de transformar a sociedade .

Numa abordagem fenomenológica:

\*acolher o outro - o diferente, o fragmentado e cristalizado, o descrente de si próprio e o ferido - respeitando suas singularidades;

\*abrir espaços para que eles possam se revelar criadores, reconhecendo-se como sujeitos construtores de si próprios e de seu conhecimento;

\*possibilitar diálogos entre aqueles envolvidos com a dinâmica relacional, proporcionando diferentes formas de contato com o mundo, interno e externo, integrando o “pensar” e “emocionar” (Arteterapia no Contexto Educacional e Psicopedagógico).

“A tentativa de definir a arteterapia dando significado a cada um dos termos que a compõem é arriscado: a conceituação de ambas as palavras se mostra árdua, sua síntese impossível e a e a adição pouco eufônica. Vinda de campos distintos, esta disciplina aparece assim como uma espécie estranha. Porém, analisando a sua dupla origem, é possível mostrar que o termo “arteterapia” se ajusta a uma época histórica e a uma intenção social, e que o desenvolvimento da disciplina dependerá das respectivas mudanças constatadas no campo da arte e da psicoterapia”(Sara Paín Os fundamentos da arteterapia).

Tendo em vista as questões de incertezas, caos, crises sanitárias, ambientais, políticas e econômicas que a sociedade de modo geral está enfrentando, a arte, suas múltiplas funções e concepções faz com a sociedade enxergue -a como meio de aliviar, contextualizar e sem dúvida preencher a alma . Ao contextualizar a Arteterapia é possível conscientizar, discutir, refletir, protestar e fazer denúncias sociais. Hoje mais do que nunca vimos o quão importante a arte pode ser para o enfrentamento das dificuldades, sejam elas corriqueiras ou dificuldades instaladas ao considerarmos a educação como um processo de transformação de indivíduos por meio das diferentes trocas entre eles em seu percurso sistêmicos de aprendizagem, podemos dizer que as

potencialidades da arteterapia possibilita enxergar as pessoas em seus pequenos detalhes de forma humanizada e acolhedora, resgatando, valorizando e ressignificando a vida para que possamos lidar com as nossas questões de forma harmoniosa e assertiva.

O processo de autoconhecimento a arteterapia é de fundamental importância, pois ela ajudará o paciente ou aluno no desenvolvimento de suas potencialidades humanas e na autonomia para construção de uma vida que busca em todos os sentidos o bem-estar estabelecer vínculos com a arte e a música proporcionam melhoria significativa em alunos e pacientes com problemas neurológicos e depressivos, a arte por muitas vezes foi vista como terapia.

### **3 CONCLUSÃO**

E preciso considerar que o uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece escolaridade básica, atua na solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como: distorção idade e série, evasão escolar e defasagem na aprendizagem.

O processo de aprendizagem e democratizá-lo, há questões profundas a respeito da qualidade do ensino e o fato do programa visar à formação industrial a fim de suprir uma necessidade de mão de obra trabalhadora qualificada, uma discussão que não nos cabe aqui neste momento, visou identificar o movimento educacional no processo de aprendizagem voltadas a psicopedagogia.

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si

mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica, a escola precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar.

#### 4 REFERÊNCIAS

BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. **O cérebro que aprende**. Lisboa: Gradiva, 2009.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a Partir da Prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_ Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. 1 p.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

FUSARI, M F. A arte na Educação Escolar .São Paulo -Cortez Editora 2000

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível

em:<<http://www.faesi.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do-saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao-especial>>. Acesso em: 20/10/ 2024

GARCIA, R. L. **A educação numa plataforma de economia solidária**. In: **Propostas** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.

MALUF, M. I. **Entenda mais sobre a Dificuldade de Aprendizagem em crianças**. Publicado em 27 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.anitamulher.com.br/anita/entenda-mais-sobre-a-dificuldade-deaprendizagem-em-criancas/>>. Acesso em: 27/10/ 2024

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento pedagógico. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

MAIA , Roberta Heller de Campos  
Eixo: Gestão Escolar

### Resumo

O presente trabalho teve como objetivo principal refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador. Argumenta-se que é crescente o número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável, este trabalho procura entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

**Palavras-chave:** Docência. Ambiente Escolar. Gestão. Qualidade Educacional

### ABSTRACT:

That educational policy, curriculum and pedagogical practice articulate the educational work carried out by the school and the family, the development of modern society corresponds to the process in which education passes from individual teaching given in the domestic space by preceptors for the collective teaching given in public spaces called schools, thus, the systematized education proper to school institutions tends to become generalized, imposing, as a consequence, the requirement to also systematize the functioning of these institutions, giving rise to organized educational systems, within the scope educational, democratic management has been defended as

a dynamic to be implemented in school units, aiming to guarantee collective processes of participation and decision,

**Key words:** Democratic Management, Pedagogical Practices

## 1 INTRODUÇÃO

Visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas foi o legado deste curso. Este trabalho tem como objetivo geral refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: as situações de agressividade dos alunos refletem negativamente na saúde dos educadores e prejudicam as atividades educacionais? Um dos motivos do afastamento para tratamento de saúde são as situações de agressividade vivenciadas em sala de aula?

Passamos muitas horas de nossos dias na escola. Entretanto, muitos profissionais estão desanimados com a atual conjuntura educacional e com o próprio ambiente onde trabalham. Indisciplina, violência, participação dos pais, ações dos gestores, são assuntos recorrentes e que afetam a prática em sala de aula.

Este trabalho apresenta um olhar e uma reflexão sobre o papel da escola, seus atores, principais agentes na construção do ambiente de trabalho e a relação destes com a violência, especialmente nas salas de aula. Discute também a difícil relação entre docência, saúde do profissional e qualidade educacional, para que possamos entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

Sobre o ambiente e a organização escolar muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos: O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39 apud ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos conhecimentos acumulados durante toda história humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula. Possuíam e mantinham um “status”, e um distanciamento dos alunos. Os outros funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa. Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores. Enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização. Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os “diferentes” eram excluídos da escola.

Entretanto, várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorreram ao longo do século XX e transformaram todo o cenário escolar.

Segundo Abreu (2010):

É importante pontuar que foi a partir do século XX, que o ato de educar foi transferido por planejadores e políticos, da família para a Escola e hoje este processo tem se tornado cada vez mais natural. No entanto, o que observamos é que o processo não tornou a escola melhor, nem a educação dos alunos porque foi encarado como uma transferência de educação, e não um ato onde educar fosse visto

como responsabilidade de ambos: tanto da família como da escola (ABREU, 2010, p.4).

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papéis dentro da escola. Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato. Algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar. Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo. Assim muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que “a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos”. (ÁQUILA et al, 2009, p.1705).

Complementando a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida e com uma “bagagem” que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b apud ZANDONATO, 2004, p.33).

Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que “[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação”. Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente. Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha. Está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial. Onde as relações são momentâneas e em grande parte volúveis.

A escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) “como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas e humanas, dentre inúmeros outros aspectos e variáveis já que “[...] a escola é uma organização dotada de uma cultura e valores específicos”. (ÁQUILA et al, 2009, p.1705).

Conviver sempre foi difícil, mas na atualidade as diferenças são tantas que explodem conflitos e confrontos a todo instante. A escola torna-se então, muito mais que um lugar de adquirir conhecimentos, mas um território de disputas das diversidades.

Ressaltamos ainda que dentre os fatores importantes para um bom ambiente escolar estão às regras e normas, não as definidas arbitrariamente e autoritariamente, mas aquelas construídas por todos os agentes sociais nele envolvido. Regras e normas autoritárias podem causar insatisfações e injustiças e, esta em conjunto “[...] causam grandes tensões que geram conflitos interpessoais e possibilitam situações para as violências”. (ÁQUILA, et al, 2009, p.1707).

É sobre ela, a violência, que refletiremos a seguir. Assim como o papel da escola e a função de seus atores, a violência tem sido amplamente estudada. Defini-la não é tarefa fácil. Não acreditamos ser esta apenas o uso excessivo da força física, mas também a simbólica, como ficou conhecida a violência manifestada por signos e símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos que possam ser vistos como ameaça e coação.

Infelizmente, vivemos numa sociedade onde muitos atos reconhecidamente violentos passaram a serem considerados normais. Esta

banalização traz consequências bastante serias à sociedade e à escola, já que esta se encontra inserida na sociedade.

Dentro da escola são comuns e cada vez maiores os casos de agressões físicas e psíquicas, talvez porque segundo Lanzoni (2008):

A violência tem todas as possibilidades de aparecer em um clima onde as normas sejam arbitrárias, elaboradas à margem da participação dos alunos/as, inconsistentes e pouco claras, sem que os implicados em seu cumprimento saibam quando são obrigatórios os cumprimentos e quando podem não se cumprir, porque não existe uma clara especificação de até aonde chega a liberdade individual e até aonde a liberdade de cada um deve reduzir-se em função do respeito aos direitos dos demais.

Por duas razões básicas: o marco cultural não oferece critério de referência para elaborar pautas claras de convivência e a inconsistência na aplicação das normas impede saber o que será considerado como correto e o que como incorreto. (Lanzoni, 2008, apud AQUILA et al, 2009, p.177).

Entretanto não acreditamos que apenas as normas e regras pouco ou nada claras sejam responsáveis pelos altos índices de violência no ambiente escolar. Todo um contexto sociopolítico-cultural e econômico colabora e até incentiva, como o tráfico de drogas, falta de perspectivas futuras, instabilidade social, falta de investimento em materiais e recursos humanos nas escolas públicas,

As modificações ocorridas na sociedade que as escolas ficaram vulneráveis à violência porque seus atores perderam o respeito e passaram a contestar a autoridade vigente. Neste caso o professor; ator mais próximo da relação aluno-escola os conflitos e embates de ideias são necessários para o crescimento pessoal e entendemos como Oliveira (2010, p.48) que “o ser humano descaracterizou o seu sentido real, transformando-o em uma forma de manifestação da violência”. Assim nas salas de aula os conflitos transformaram-se em confrontos, na maioria das vezes não de ideias, mas de poder e legitimação de autoridade, viabilizando discriminações, humilhações e preconceitos.

Ao que parece nem professores nem alunos sentem-se pertencentes ao ambiente escolar e principalmente sujeitos ativos do processo de ensinagem temos a impressão de que para professores, a sala de aula tornou-se um fardo difícil e estafante de carregar e aos alunos, esta é o lugar da autoafirmação, do convívio social, do entretenimento. Apenas um “point” como eles mesmos dizem.

Na sala de aula entendemos que alunos e professores são vítimas de um sistema perverso a democratização do ensino passou a oferecer a educação para todos, atendendo a necessidade de satisfazer a “quantidade”. Porém não garantiu seu aprendizado de forma digna, já que a grande massificação escolar prejudicou o trabalho educativo a gestão dos interesses e expectativas e a formação de indivíduos críticos e atuantes também foram prejudicadas. Perdem alunos e professores

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, é preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, orgulhosos de seu saber, capazes de solidarizar com o mundo exterior e serem capazes de enfrentar o mundo do trabalho como realização profissional através de atitudes de humanização e respeito ao próximo.

Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora, contexto relacional implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos. com este olhar que procuramos compreender a ação pedagógica do gestor escolar, através do reconhecimento que a educação.

E essencialmente um ato de conhecimento e conscientização, mas que por si só, não leva uma sociedade a se libertar dos mecanismos opressores que norteiam a sociedade em gestação, para tanto, é necessário que o gestor assuma uma postura de compromisso aderindo o desafio da diversidade a serviço da comunidade.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega/Universidade, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa, 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BRACHT, Valter (ET AL). **Pesquisa em ação: educação física escolar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**.

Brasília: 20 de Dezembro de 1996.

JÚNIOR, Marcílio Souza & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p.391-408.

MATOS, Marcelo da Cunha. **A organização espacial escolar e sua influência nas aulas de Educação Física**. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 9., 2005, Niterói, RJ. *Anais...* Niterói, RJ: UFF, Departamento de Educação Física e Desportos, 2005. p.71-74.

SCHAFFEL, Sarita L. **A identidade profissional em questão**. In: CANDAU, Vera. M.<sup>a</sup> (Org.). Reinventar a escola. 3.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.102-114.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **Planejamento escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: profissional – indivíduo ou professor da categoria?** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Ano 3, Número 3, 2004, p.77-88.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99, p.30-51.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

## A CULTURA AFRICANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

MAIA , Roberta Heller de Campos -  
Eixo: CULTURA AFRO

### Resumo

A política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, o desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas, assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados, no âmbito educacional, a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando a garantir processos coletivos de participação e decisão,

**Palavras – chaves:** Gestão Democrática, Práticas Pedagógicas, Cultura Afro

### ABSTRACT:

That educational policy, curriculum and pedagogical practice articulate the educational work carried out by the school and the family, the development of modern society corresponds to the process in which education passes from individual teaching

given in the domestic space by preceptors for the collective teaching given in public spaces called schools, thus, the systematized education proper to school institutions tends to become generalized, imposing, as a consequence, the requirement to also systematize the functioning of these institutions, giving rise to organized educational systems, within the scope educational, democratic management has been defended as a dynamic to be implemented in school units, aiming to guarantee collective processes of participation and decision,

**Key words:** Democratic Management, Pedagogical Practices

## 1 INTRODUÇÃO

Um projeto de gestão democrática implica na ruptura com modelos tradicionais de gerenciamento e impõe mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino, a proposta de uma política democrática na educação é uma luta antiga que os educadores travam contra os modelos autoritários de gestão, entre as décadas de 1960 à 1980 o tema da participação e da democratização da gestão escolar.

Segundo GADOTTI (2001) nessa época, “experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Ainda na década de 1980, o tema relacionado a democratização da gestão foi muito debatido na luta pela constituinte de 1988, data da promulgação da Constituição Brasileira que consagrou o princípio da “gestão democrática do ensino público”.

Na década de 1990, a gestão da escola e em especial o trabalho do gestor escolar também passou a ser objeto de debate entre os diferentes setores sociais os debates, embora não afinados a mesma perspectiva teórica e política, convergem, contudo, na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação. As várias reformas educacionais implementadas desde a década de 1990, em vários países, pretenderam “modernizar” os sistemas educativos, o discurso da modernização

das escolas não colocava em questão apenas sua eficácia; questionava de fato, os princípios e finalidades da educação, em especial o seu caráter público e democrático.

Segundo FREIRE (2001) de nada adiantaria uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. O exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva, nesta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Ao decorrer do século XX, houve uma revolução mundial na apreciação da arte da criança via que temos na arte um instrumento de educação e não uma simples matéria a ensinar para se compreender como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, é necessário investigar o que é, e como se dá a construção do conhecimento, tornando necessário compreender o que é o conhecimento, é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica.

Sendo assim, o indivíduo não aprende como se ele fosse um depósito de informações. No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação.

É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado nesse processo, o indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos referentes a materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na

dança, no teatro, na música, e na produção de poesias. As artes constituem atividades pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade, a qual se acentua com a prática.

Para Mitjáns Martínez (2000, p. 54), "criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico", ou seja, carrega aspectos da personalidade o ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa. Uma pintura, por exemplo, por mais que uma pessoa tente fazê-la igual à outra, nunca o será, sempre apresentará algo diferente o processo de criação do novo, a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade propondo ambos os trabalhos, com finalidades distintas o aluno saberá acompanhar as propostas de cópia e releitura, desde que fique claro para ele qual a finalidade da atividade trazida pelo professor.

Até pouco tempo, sequer era questionada sua contribuição para a formação do Brasil, e como a história desses povos se manteve viva também é raro questionar como várias relações entre grupos étnico-raciais e culturais que compõem a sociedade brasileira, que informam, em relação à população negra.

Há uma sequência de oportunidades favoráveis para preservar distorções em relação a matrizes negras, incluindo a aprendizagem formal no Brasil não existem leis segregacionistas, nem conflitos de violência racial explícitos; todavia, as políticas públicas omitem o povo negro, promovendo a exclusão

sistemática destes, o chamado racismo institucionalizado, e este está presente na educação, na negação dos valores estéticos e simbólicos de sua cultura, no mercado de trabalho e até nos meios de comunicação, onde ainda não vemos uma representatividade adequada como consequência, o povo negro se acostumou com o padrão de branqueamento imposto, passando a sentir vergonha de quem é e tentando encaixar-se a todo o custo, de modo a se sentir inferior e incapaz, estando sempre marginalizado e com baixa autoestima.

Uma discussão sobre a representatividade das culturas africanas e afro-brasileiras, sobre a forma como o povo negro é visto e estigmatizado, em todos os âmbitos, é urgente, especialmente se pensarmos na diversidade brasileira, como traço fundamental na construção de uma identidade nacional, onde uma divisão da sociedade em etnias mais importantes / superiores ou menos importantes / inferiores, não pode acontecer, e somente através da desnaturalização do racismo, assim como o de outros preconceitos existentes, é que poderemos construir uma sociedade mais justa para todos.

Hoje temos políticas que visam reparar toda a dor, sofrimento e prejuízo que o povo negro sofreu, assim como as escolas tem oferecido práticas inovadoras e inspiradoras nesse sentido, de modo a fazer com que as pessoas negras percebam-se sujeitos ativos e representados dentro da sociedade, podendo exercer o papel que desejarem e não apenas os que lhe eram impostos anteriormente sabemos que ainda há um longo e árduo caminho para uma conscientização coletiva de toda a sociedade, assim como sabemos que ele só se dará a partir da escola.

A escola como um espaço onde a diversidade está presente, um lugar onde os diferentes assuntos são encontrados, bem como uma zona de conflito permanente, uma vez que diferentes culturas estão correlacionadas, tem a obrigação de se referir e tornar essa diversidade disponível em seu currículo de assuntos e culturas, através do estímulo à diversidade cultural existente em nosso país e no mundo todo.

Dessa forma, buscar uma ressignificação da história do povo negro que não descaracterize sua luta se faz necessária, no âmbito escolar e fora dele. Todo o sujeito reflete sua cultura e toda cultura deve ser levada em consideração dentro da pluralidade de etnias que possuímos em nosso país pensar numa educação libertadora é repensar o currículo e seu papel de incentivador da criticidade e do respeito à diversidade as ações dentro da escola são ações políticas refletirá, em longo prazo vale ressaltar que foi necessária uma luta de quase dez anos para que o mesmo fosse aprovado.

A discriminação racial ou étnico racial é toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada na sociedade que desejamos ter.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, é preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, orgulhosos de seu saber, capazes de solidarizar com o mundo exterior e serem capazes de enfrentar o mundo do trabalho como realização profissional através de atitudes de humanização e respeito ao próximo.

Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se

constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

Esse contexto relacional implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos, com este olhar que procuramos compreender a ação pedagógica do gestor escolar, através do reconhecimento que é a educação.

E essencialmente um ato de conhecimento e conscientização, mas que por si só, não leva uma sociedade a se libertar dos mecanismos opressores que norteiam a sociedade em gestação, para tanto, é necessário que o gestor assuma uma postura de compromisso aderindo o desafio da diversidade a serviço da comunidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998. BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraíva, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Modesto CM, Rubio SAJ. 2014. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. 5 (1): 01-06.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.



**FAUESP**

Paulista de Unificação da Universidade de São Paulo

# UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA