

# DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Hérika Cristina Oliveira da Costa  
Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte  
(Organizadoras)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA  
TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE  
(ORGANIZADORAS)

DESAFIOS PARA  
UMA EDUCAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA



  
EDITORA  
SCHREIBEN  
2024

© Das Organizadoras - 2024  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: terra.incognita - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 09/08/2024  
Termo de publicação: TP0592024

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

C838e Costa, Hérica Cristina Oliveira da  
Desafios para uma educação contemporânea / Hérica Cristina Oliveira da  
Costa; Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte (Organizadores). --Itapiranga :  
Schreiben, 2024.  
130 p. ; il. ; E-book.  
Bibliografia e índice remissivo.  
E-book no formato PDF.  
ISBN: 978-65-5440-305-4  
DOI: 10.29327/5417783  
1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Educação Inclusiva. 4. Neurociência. I.  
Costa, Hérica Cristina Oliveira da. II. Monte, Tânia Maria de Carvalho Câmara.  
III. Título

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# Sumário

APRESENTAÇÃO.....	5
A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	7
<i>Edislainy Assis dos Santos</i>	
<i>Cibelly Diodato dos Santos</i>	
<i>Cymere Maria Costa do Nascimento</i>	
<i>Nailly de Brito Saldanha Carvalho</i>	
<i>Ryênnison Souza da Silva</i>	
<i>Kylsse Alves da Silva</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET E LEV SEMENOVIC VIGOTSKY NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	19
<i>Ranielle Oliveira de Araújo</i>	
<i>Isis Flávia de Moura Maciel</i>	
<i>Geórgia Maria Gonçalves Carneiro Gondim</i>	
<i>Joanna de Ângelis Barros de Freitas</i>	
<i>Kέλvia Karinne Castro da Rocha Medeiros</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA AÇÃO QUE ULTRAPASSA OS MUROS ESCOLARES.....	27
<i>Adriana Cruz Revoredo Marques</i>	
<i>Maria Wedina de Lima Chacon</i>	
O PAPEL DO LÚDICO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....	39
<i>Charles Portos Rodrigues</i>	
<i>Edilene Dias de Araújo</i>	
<i>Dayvison Bandeira de Moura</i>	
AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR NA CRIANÇA COM TEA.....	54
<i>Maria Helania De Araujo Moreira</i>	
<i>Ataide Ferreira Miranda</i>	
<i>Efraim de Ataide Silva Miranda</i>	
<i>Maria Edna da Silva Miranda</i>	
<i>Marta dos Santos Freire</i>	
<i>Márcia dos Santos Freire</i>	

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO.....	63
<i>Maria Helania de Araujo Moreira</i> <i>Aldo Nicácio Barbosa Junior</i> <i>Eliane Cristina de Melo</i> <i>Francisco José Pinheiro Xavier</i> <i>Josefa Kérsia Pinheiro Pontes</i> <i>Roberto Venâncio Inácio</i>	
ENTRE METAMORFISMOS E TOPÔNIMOS: UMA MIRADA NO MITO DE MAKUNAIMA NAS OBRAS “MAKUXI PANTON” E DO “RORAIMA AO ORINOCO”.....	75
<i>Francisco Pereira Gomes de Oliveira</i>	
O ESTUDO DO DESENHO INFANTIL NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.....	87
<i>Elisabeth Spadini</i> <i>Ataide Ferreira Miranda</i> <i>Efraim de Ataide Silva Miranda</i> <i>Maria Edna da Silva Miranda</i> <i>Donalba Maria de Lira</i> <i>Maria das Graças Sebastião</i>	
A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS E O <i>STALKING</i> : FERRAMENTAS DE PREVENÇÃO PARA O AMBIENTE ESCOLAR.....	101
<i>Gerson Souza Silva</i> <i>Michel Camuto de Sena</i>	
O MUSEU COMO ESPAÇO DO SABER: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSEAL E A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FORMAL.....	110
<i>Julia Maria Fernanda Machado Fernandes</i>	
ORGANIZADORAS.....	125
ÍNDICE REMISSIVO.....	126

# Apresentação

Prezados,

Pelo presente, temos a honra e extrema felicidade em contribuir mais uma vez, para o apoio da pesquisa e ciência, bem como apresentar-lhes esta obra, a qual, teve como organizadoras as professoras Hérica Cristina Oliveira da Costa e Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte em atuação conjunta com os demais autores dos artigos deste livro.

A obra possui dez capítulos e contempla os seguintes temas:

*A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL*, dos autores Edislainy Assis dos Santos, Cibelly Diodato dos Santos, Cymere Maria Costa do Nascimento, Nailly de Brito Saldanha Carvalho, Ryênnison Souza da Silva e Kylsse Alves da Silva;

*AS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET E LEV SEMENOVIC VIGOTSKY NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM* dos autores Ranielle Oliveira de Araújo, Isis Flávia de Moura Maciel, Geórgia Maria Gonçalo Carneiro Gondim, Joanna de Ângelis Barros de Freitas e Kélvia Karinne Castro da Rocha Medeiros;

*EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA AÇÃO QUE ULTRAPASSA OS MUROS ESCOLARES* dos autores estão Adriana Cruz Revoredo Marques e Maria Wedina de Lima Chacon;

*O PAPEL DO LÚDICO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA* escrito por Charles Portos Rodrigues, Edilene Dias de Araújo e Prof. Drº. Dayvison Bandeira de Moura;

*AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR NA CRIANÇA COM TEA* contextualizado pelos autores Maria Helania De Araujo Moreira, Ataíde Ferreira Miranda, Efraim de Ataíde Silva Miranda, Maria Edna da Silva Miranda, Marta dos Santos Freire e Márcia dos Santos Freire;

*AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO* dos autores Maria Helania de Araujo Moreira, Aldo Nicácio Barbosa Junior, Eliane Cristina de Melo, Francisco José Pinheiro Xavier, Josefa Kérsia Pinheiro Pontes e Roberto Venâncio Inácio;

*ENTRE METAMORFISMOS E TOPÔNIMOS: UMA MIRADA NO MITO*

*DE MAKUNAIMA NAS OBRAS “MAKUXI PANTON” E DO “RORAIMA AO ORINOCO”* de autoria de Francisco Pereira Gomes de Oliveira;  
*O ESTUDO DO DESENHO INFANTIL NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA* dos autores Elisabeth Spadini, Ataíde Ferreira Miranda, Efraim de Ataíde Silva Miranda, Maria Edna da Silva Miranda, Donalba Maria de Lira e Maria das Braças Sebastião;  
*A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS E O STALKING: FERRAMENTAS DE PREVENÇÃO PARA O AMBIENTE ESCOLAR* redigido por Gerson Souza Silva e Michel Canuto de Sena;  
e *O MUSEU COMO ESPAÇO DO SABER: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSEAL E A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FORMAL* da autora Julia Maria Fernanda Machado Fernandes.

Pelo conjunto de artigos que norteiam a presente obra, acreditamos na contribuição para o desenvolvimento dos profissionais da educação e do sistema educacional, proporcionando aos leitores, expressivas aprendizagens e reflexões acerca da realidade da educação brasileira, a fim de compreender os desafios que vivenciam os educadores em nosso país. O foco das práticas pedagógicas conduzidas pelos autores está baseada nas práticas da interatividade, na partilha de saberes, nas trocas de experiências e no respeito às diferenças. Boa leitura!

*Hérika Cristina Oliveira da Costa  
Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte*

Organizadoras

# A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Edislainy Assis dos Santos<sup>1</sup>*

*Cibelly Diodato dos Santos<sup>2</sup>*

*Cymere Maria Costa do Nascimento<sup>3</sup>*

*Nailly de Brito Saldanha Carvalho<sup>4</sup>*

*Ryênnison Souza da Silva<sup>5</sup>*

*Kylsse Alves Lima<sup>6</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O processo de adaptação da criança ao novo mundo da escola é fundamental para sua formação sociocultural. Durante esse período muitas pessoas são envolvidas, não apenas a criança em si, mas professores, pais e toda estrutura escolar. É uma fase delicada e requer grande atenção e dedicação por parte de todos.

O primeiro dia de aula para quem está vindo a escola pela primeira vez, tudo é novidade e incerteza. Ao iniciar a sua adaptação na Educação Infantil, a criança vive um momento de muitas mudanças de uma só vez, afasta-se parcialmente do convívio familiar e cria novas relações afetivas.

- 1 Graduada em Pedagogia. Especialista em: Libras, saúde, educação especial e inclusiva, Aperfeiçoamento em ambientes virtuais na educação (EAD) e Educação especial e AEE. Mestranda em Ciências da Educação. Professora da Educação Especial e Professora da Educação Infantil. E-mail: edislainyemily@gmail.com.
- 2 Licenciada em Ciências Biológicas - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Educação. Servidora Pública Municipal. E-mail: diodatocibelly@gmail.com.
- 3 Graduada em Letras. Especialista em Alfabetização e linguagens E-mail: cymeresozinha@hotmail.com.
- 4 Bacharel em Direito e em Administração. Licenciada em Pedagogia. Especialista em: Direito do Trabalho e Direito Processual do Trabalho – ANATRA, Psicopedagogia – UNP, Gestão e Marketing do Turismo - UNB e em Especialização em Tecnologias da Educação - PUC. Advogada e Professora. E-mail: naillysaldanha.adv@gmail.com.
- 5 Graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. Mestrando em Ciências da Educação. Professor de Educação Infantil no município de São Gonçalo do Amarante/RN. E-mail: ryennison@hotmail.com.
- 6 Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora - atualmente na gestão da Escola. E-mail kylsse@hotmail.com.



Cada criança ao seu tempo dispensa a companhia desse adulto e fica com o grupo de amigos e professores. Muitas vezes essa adaptação não é só da criança. Os pais também precisam estabelecer um vínculo de confiança sólido com a escola. A boa adaptação da criança a escola requer confiança e ajuda por parte dos pais.

Como cita Balaban (1988, p.12) “A criança pode chorar quando o pai ou a mãe chega, pode se recusar a falar ou pode se equivocar quando este tenta abraçá-la ou beijá-la”. Você pode pensar que a criança gosta mais da escola do que de casa, ou mais da professora do que do pai ou da mãe. Enquanto isso, às vezes, pode ser verdade não é na maioria dos casos.

Considerando a importância do período de adaptação da criança a escola, sobretudo a criança que frequenta a escola pela primeira vez, ou aquela que terá um novo nível de escolaridade, o professor deve ser facilitador neste processo, de forma lúdica, atrativa, segura, prazerosa, dando início ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Davini; Freire (1999, p. 45):

A intensidade com que cada um vai experimentar, ou a forma como vai atravessar esse período, vai depender dos aspectos particulares de cada personalidade participante do processo e, também, da dinâmica familiar. Um fato a ser admitido é que essa separação é algo inevitável na vida de cada um de nós e, ainda que seja um processo doloroso, costuma trazer crescimento para todos envolvidos.

É importante que os pais vejam a situação não como “um mal necessário”, mas como algo bastante positivo e enriquecedor no desenvolvimento de seu filho.

## **2. COMO OS SENTIMENTOS EXPRESSOS NESSE PERÍODO É IMPORTANTE PARA A CRIANÇA**

Ficar bem na escola, sem sofrimento e sem chorar, envolve muitos fatores e o sentimento é um dos principais fatores. E que envolve principalmente duas pessoas diretamente: o filho e a mãe.

O comportamento expresso pela criança durante esse período indica o estado emocional, que é resultado de uma série de sentimentos desenvolvidos durante a vida da criança. Esse comportamento também é influenciado expressando o significado que essa separação possa significar para a sua mãe, e essas possíveis dificuldades de “dividir” o seu filho com terceiros influenciarão, de maneira marcante, na capacidade de autonomia da criança

É preciso saber o que se passa com a criança durante esse período. As crianças, as suas mães e os educadores precisarão de apoio psicológico e físico muitas vezes para ultrapassar as dificuldades desses dias.

As crianças se comunicam conosco através dos seus olhos, tom de suas vozes, posturas de seus corpos, seus gestos, seus maneirismos, seus sorrisos, seus pulos para cima e para baixo, sua desatenção. Elas nos mostram através da maneira pela qual fazem as coisas, assim como através daquilo que fazem, o que esta acontecendo dentro delas. Quando chegarmos a ver o comportamento das crianças através do significado que as coisas têm para elas de dentro para fora, estaremos no caminho certo para compreendê-las. (Cohem & Stem [1970], apud Balaban 1988, p. 33).

O problema é de todos e assim precisa ser encarado. Toda a escola deverá estar preparada para se ajustar às necessidades que o processo de adaptação exige.

Se o professor não construir um vínculo agradável com os alunos, nesse início. A relação deles pode seguir com problemas durante todo o ano. Reconquistar é possível, mas é mais difícil.

Segundo Davini; Freire (1999, p. 31):

Orientam que antes do início das aulas devem ser organizadas reuniões coletivas e entrevistas individuais com os pais para a escola expondo responsáveis, as suas propostas pedagógicas, explicando-lhes como se dá esse processo de adaptação, enfatizando que esse momento merece uma atenção especial.

Forçar a criança a ficar na creche, aos prantos, é uma violência covarde e criminoso, que pode deixar marcas para o resto de sua vida.

É preciso saber distinguir os vários tipos de choro, observando assim todo o comportamento expresso. “Há choros que significam pânico e ansiedade, que indicam incapacidade psicológica de a criança permanecer afastada da mãe, e choros que expressão chantagem emocional, que a criança teria aprendido a fazer para manipular a mãe”. (Rizzo, 2000, p. 155)

O problema da adaptação é complexo e não pode ter a atenção voltada toda para a criança. É a relação dela com a mãe que precisa ser focalizada e compreendida pelo educador, auxiliado por um psicológico, para que seja abordado as medidas mais adequadas para a adaptação.

Além disso, é preciso ter consciência de que cada caso é único e tem que ser avaliado separadamente.

Nessa fase, toda paciência será necessária para dar tempo à criança de desenvolver a confiança nos adultos e no ambiente novo e ressaltar a confiança básica que precisa ter na sua mãe.

A entrada da mãe na sala de aula dificulta a compreensão da separação e adia, interminavelmente, o período de adaptação. De outro lado, a permanência de uma mãe na sala perturba a tranquilidade das outras crianças e, pelos dois motivos, deve ser evitada. (Rizzo, 2000, p. 158.)

A atração exercida pelas brincadeiras é tão forte, que muitas vezes faz com que as crianças esqueçam as mães no primeiro dia de aula, dando a falsa impressão de estarem adaptadas.

Não se pode deixar enganar e nem fazer alterações no programa de adaptação, pois o mais provável é que depois de passado o encantamento inicial, a criança tome consciência da separação e fique angustiada.

Não é recomendável deixar o educador com o encargo de “arrancar” a criança do colo e dos braços maternos. Deve caber à mãe colocá-la no chão de forma clara, incentivando-a a ficar com o educador. Essa “passagem” precisa ficar evidente para a criança: a mãe deixa, entrega, e o educador a conduz com carinho para dentro da sala (para as brincadeiras). (Rizzo, 2000, p. 159.)

A criança que fica na escola, sem brincar, tem que receber mais atenção do educador, porque ela não está feliz e nem adaptada: sua forma de expressar sofrimento é diferente da criança que chora e grita.

Infelizmente, não existe receita pronta que sirva para todas as crianças. Algumas levam bem mais tempo que outras para se adaptar. O educador tem que ter bom senso e sensibilidade para avaliar e orientar o programa de adaptação de acordo com cada caso.

Quando a criança enfrenta muitas dificuldades de afastar-se de sua mãe, ela sofre muito e somatiza isso, podendo apresentar sintomas físicos como: febre, vômitos, diarreias, tosse nervosa, bronquite de fundo nervoso, alergias etc. Todos esses sintomas devem nos alertar para possíveis desajustamentos da criança à nova situação, mesmo que ela não apresente choro na creche.

De acordo com Rizzo (2000, p. 162.)

Os pais devem estar informados da possibilidade de seu filho adoecer durante o período de adaptação e de como é importante observá-lo para distinguir com segurança a causa da enfermidade. A mãe, principalmente, deve ser esclarecida sobre todos os problemas normais da adaptação e qual o seu papel como agente ativo nesse processo.

## ***2.1 O educar e o cuidar na Educação Infantil***

As novas funções para a educação infantil devem estar associadas as normas dos padrões de qualidade. Essa qualidade vem da concepção do desenvolvimento que consideram as crianças nos contextos sociais, ambientais, culturais e, mas concretamente, nas interações e práticas sociais relacionadas as mais diversas linguagens e conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Devemos pensar na educação infantil de forma que esta possa proporcionar ao educando o desenvolvimento integral de suas habilidades, tanto corporal como física, motora e intelectual, percebendo-as de forma indissociáveis.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de reação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998, p. 23)

Quanto mais ricas forem as oportunidades de interação, maior será o desenvolvimento desta criança, por isso é preciso que o professor de educação infantil “[...] reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todos no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos”. (Kramer, 1993, p. 37).

Educar é promover a educação de alguém, ou a sua própria educação, instruir-se, ou seja, promover aprendizagem proporcionando novos conhecimentos.

Pestalozzi (apud Oliveira, 2002, [p.34]), defendia que a educação deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, sob um clima de disciplina estrita, mas amorosa, o que contribuiria para o desenvolvimento do caráter infantil.

## ***2.2 Cuidar***

Cuidar é parte integrante na educação infantil, por isso, é necessário conhecimentos e habilidades que envolvam a dimensão pedagógica para que o desenvolvimento do aluno seja contínuo.

O cuidar precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidados também precisam seguir os princípios de promoção a saúde. (Brasil, 1998, p. 25)

É notório, no papel do cuidar, que exista o envolvimento do educador com a criança nos cuidados com a saúde, alimentação e aspectos afetivos, promovendo o acesso a conhecimentos variados. Sendo de especial importância o papel do professor nesse sentido, que deve garantir que as crianças mantenham um contato prazeroso e significativo com os conhecimentos a elas apresentados.

Para cuidar é necessário que aja um comprometimento com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Para isso é necessário a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

A criança deve ser cuidada como uma pessoa que está em contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo as suas necessidades.

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. Dessa forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. (Forest; Weiss, 2007, p. 2).

### **3. O BRINQUEDO NA ADAPTAÇÃO**

Na ação pedagógica, deve-se compreender o ato de brincar com uma estratégia permanente na prática educativa e oferecer aos alunos um ambiente com espaços e materiais organizados que propiciem desafios e diferentes manifestações infantis, reforçando assim sua expressão por meio de diversas linguagens, movimentos, criatividade, emoções, socialização, autonomia, conhecimentos de mundo, pensamentos e sentimentos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. (Brasil, 1998, p.27).

Na fase de adaptação o brinquedo é uma peça chave muito importante, pois chama bastante a atenção das crianças e ajuda muito o professor nos momentos difíceis da separação dos pais. Com o brinquedo a criança cria uma situação imaginária.

O brinquedo é um fator importante no desenvolvimento, mas não é predominante. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 1988, p.34).

O brinquedo e a brincadeira estão interligados diretamente com a criança, mas é fundamental que se compreenda que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira. Brincar permite a relação entre os objetos envolvidos, é uma atividade livre e espontânea, o brinquedo faz parte da vida da criança.

A escola tem que valorizar as atividades lúdicas, ajudar a criança a formar conceitos, estimular a criatividade, a afetividade é direito da criança que deve ser respeitado. É por meio de atividades lúdicas que a criança se prepara para a vida, assimila a cultura do meio em que vive, adapta-se as condições em que o mundo lhe oferece, aprende a competir, cooperar e conviver como um ser social.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras instigam a curiosidade.

Vygotsky (1988, p.45) diz que: “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

Segundo Vygotsky (1988), brincar propicia o desenvolvimento de aspectos específicos de personalidades e saberes.

- **Afetividade:** tanto boneca, ursinho etc..., como brinquedos que favoreçam a dramatização de situações de vida adulta equacionam problemas afetivos da criança;
- **Motricidade:** a motricidade fina e ampla se desenvolve através de brinquedos como brincadeiras de bola, chocalhos, jogos de encaixe e de empilhar, etc;
- **Inteligência:** o raciocínio lógico abstrato evolui através de jogos tipo quebra cabeça, construção, estratégia, etc;
- **Sociabilidade:** a criança aprende a situar-se entre as outras, ou se comunicar e interagir através de todos os tipos de brinquedos;
- **Criatividade:** desenvolvem-se através de brinquedos como oficinas de marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais, etc.

É através de brincadeiras que as crianças vão ganhando confiança, e vão estabelecer uma interação com o professor e com as outras crianças. O aprendizado acontece de forma gratificante, as crianças interagem com facilidade, a socialização acontece de maneira espontânea e gradativa.

#### **4. A FUNÇÃO DO EDUCADOR NA FASE DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Vimos que nessa fase de adaptação o professor passa por diversos conflitos, existem aqueles que se sentem tremendamente confiantes quando a escola começa, aqueles que ficam excitados com a perspectiva de encontrar um novo grupo de crianças, ou podem ficar nervosos nos primeiros dias.

Ter pais dentro da sala de aula por qualquer espaço de tempo pode ser desagradável, “Às vezes é difícil para o professor controlar suas próprias emoções quando a criança está protestando contra a saída de seus pais”. (Balaban, 1988 p. 22).

No momento que a rotina está estabelecida e que as crianças estão acomodadas, o educador pode respirar aliviado para começar finalmente a se entregar à tarefa de ensinar.

A separação afeta as crianças, os pais e faz brotar sentimentos no professor, que se sente com frequência pressionado pelas necessidades contraditórias das crianças, pelas exigências dos pais e por suas inclinações pessoais.

No fim do primeiro dia de aula, sua cabeça vai estar girando por causa dos problemas acumulados e pelas preocupações das crianças e dos pais, mesclados com a excitação de um grupo novo e de um ano novo que esta por vir.

Reconhecer este conflito é o primeiro e importante passo que o professor deve dar. É um grande peso que recai nos ombros do professor. Enquanto muitas crianças precisam da ajuda de seus pais para fazerem a transição mais tranquila de casa para a escola, o professor muitas vezes gostaria que isso não acontecesse.

Pelo simples fato dos pais ao chegarem na sala de aula para deixar seus filhos, não deixam o espaço e isso muitas vezes isso dificulta o trabalho do professor.

A linha de desenvolvimento da separação-individualização pode ser usada não só para descrever o desenvolvimento da relação entre uma mãe e seu pequeno filho, mas para descrever a relação entre os pais e sua prole durante todo o ciclo da vida. (Cohler & Geyer, 1982, p. 207).

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil, Brasil (2006, [p.23-32]): os professores que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil necessitam, portanto:

- Garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da educação infantil sob sua responsabilidade.
- Assegurar que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) e em momentos peculiares de sua vida;
- Valorizam atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo as crianças aprender a viver em coletividade, compartilhamento e competindo saudavelmente.

É importante também que o educador seja criativo e paciente nas relações, tenha disponibilidade para brincar com os alunos, exercitar o olhar e a escuta infantil e reconhecer que a educação, especialmente nessa fase, é um ato de amor, de construção, de exploração de potencialidades, de busca e de descoberta.

O papel do professor é fundamental para a organização do espaço e do tempo necessários para uma boa aprendizagem da criança.

O professor precisa ser um bom mediador de conhecimentos para o desenvolvimento dos alunos, pois ser mediador é se posicionar literalmente entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, é não dar respostas prontas, e sim estimular a busca de resposta promovendo a reflexão, mostrando os caminhos, compreendendo as dificuldades e o motivo de elas estarem ocorrendo.

Desta forma o professor estará contribuindo para a construção da autonomia de seus alunos.

As crianças precisam aprender que os adultos podem ensinar, amar e ajudar as pessoas. Os professores demonstram isso para as crianças através de suas ações diárias, suas atenções e gestos que não prejudicam os sentimentos das crianças acerca de competência. Essas atitudes dos adultos ajudarão as crianças a querer crescer como os atenciosos adultos à sua volta. (Honig, 1982, p.20).

Para que o profissional de educação infantil supere os desafios encontrados ao longo de sua carreira, ele precisa ter um perfil polivalente, ou seja, um educador que trabalhe vários tipos de conteúdo, que vão desde os cuidados básicos, aos conhecimentos específicos, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “será que a educação do educando não deve se fazer mas pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina da que ensina. (Nóvoa, 1992, p. 17).

O professor tem que ter uma formação continuada. Tardif (2006) afirma que os professores possuem, produzem e utilizam saberes específicos em sua profissão, e devem ser considerados sujeitos de conhecimento. Sendo assim, o professor não deve ser considerado apenas um sujeito de pesquisa, mas alguém que produz conhecimento e transforma o contexto em que se encontra.

Se a formação do professor da educação básica como um todo deixa muito a desejar, no caso da Educação Infantil que abrange o atendimento as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta como a dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam essa dupla função. (Barreto, 1995, p.14).

A instituição deve propiciar ao educador perceber a relação entre teoria e prática de ensino, construindo valores e formando um profissional que em sua formação continua terá uma visão crítico-reflexivo de suas ações pedagógicas.

Freire (1996, p.29) afirma que: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, destacando que a pesquisa faz parte da prática docente, assim como a indagação e a busca.

Como forma de auxiliar o educador o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Brasil (1998) sugere que a escola possa realizar projetos que interajam com os objetivos dos Eixos Temáticos da Educação Infantil, e assim os conteúdos podem ser trabalhados através da interdisciplinaridade, proporcionando aos alunos formação pessoal, social e conhecimento de mundo.



### Os Eixos Temáticos na Educação Infantil:

- **Identidade e autonomia:** Na educação infantil, estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequeninos significa ajudá-los a progredir na definição da própria identidade, no conhecimento e na valorização de si mesmas.
- **Movimento:** Nesta fase de desenvolvimento, as crianças têm grande necessidade de explorar o espaço, de exercitar o movimento de seu corpo e de conhecer os objetos que existem à sua volta.
- **Música:** As crianças começam a vivenciar os diversos sons, ritmos, gestos, jogos motrizes através de canções e danças.
- **Linguagem oral e escrita:** O enfoque de trabalho da língua oral deve ser basicamente procedimental, isto é, a maioria dos conteúdos que as crianças aprendem são procedimentos de utilização da língua, através dos quais aprendem atitudes e conceitos relacionados com a linguagem.
- **Natureza e sociedade:** É importante para a formação integral de nossas crianças que elas encontrem na escola, desde cedo, um espaço vivo de informações sobre diferentes conteúdos que compõem o universo de conhecimentos construídos pelo homem em sociedade.
- **Conhecimento lógico-matemático:** O trabalho, no âmbito da matemática, ajuda a criança a compreender, a ordenar a realidade (as características e as propriedades dos objetos) e também a compreender as relações que se estabelecem entre os objetos (semelhança, diferença, correspondência, inclusão, etc.).
- **Artes visuais:** As principais capacidades que se desenvolvem através das plásticas são: a formação de conceitos; a observação e a análise da realidade, que servem para ampliar os conceitos, habilidades manuais, imaginação e fantasia.

Assim, a infância é vista como um momento de construção de conhecimentos e potencialidades emocionais, sociais, intelectuais, físico, éticos e afetivos, entre outros. É importante oferecer condições nas instituições de educação infantil para que isso ocorra, tendo em vista que nessa faixa etária as aprendizagens acontecem de forma integrada no processo de desenvolvimento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tema foi escolhido com o intuito de mostrar, que a cada ano que se passa a adaptação para a criança na educação infantil requer uma grande atenção de todos envolvidos nesse processo. Porque é uma experiência única para as crianças, pais e professores. Onde em muitos casos em que as crianças não foram acolhidas como deveriam ser tiveram um grande impacto no seu futuro.

Sendo assim fica bem clara a importância do pedagogo nesse processo de adaptação, onde ele deve estar proporcionando um ambiente agradável e acolhedor os quais supram o processo de separação vivido pela criança. O professor nesse processo aparece como mediador principal no contexto da adaptação à vida escolar.

## REFERÊNCIAS

- BALABAN, Nancy. **O início da vida escola: da separação a independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BARRETO, Margarita. **Manual de iniciação ao estudo do turismo**. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica- Brasília, 2006. DF/ VOL II.
- COHLER, Bertram J; GEYER, Scott. **Psychological Autonomy and Interdependence within the Family: normal family processes**. New York: Guilford, 1982. pp. 196-228.
- CRAYDY, CE KAERCHER, G. E. (Orgs.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Aritmed, 2001.
- CUBERES, Maria Teresa. G. **A Educação infantil: entre as fraldas e as letras: contribuição à educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org). **Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999
- FOREST, Nilza; WEISS, Silvio. **CUIDAR E EDUCAR: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. 2002. - Monografia; (Aperfeiçoamento/Especialização em Psicopedagogia) - Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2002.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- HONIG, A. S. Research in review: language environments for young children. **Young children**, v.38, p.57-70, 1982.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- LIMA, Jaqueline. **A importância do brincar e do brinquedo para crianças de três a quatro anos na educação infantil**. Monografia, RJ, 2006. Disponível

em: <[www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf01.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf01.htm)> Acesso em: 11 set. 2014.

MEDINA, Geovana; PORTILHO, Eveline. **Formação continuada para professores da educação infantil**. Disponível em: <[www.ucs.br/etc/conferencias/.../467.pdf](http://www.ucs.br/etc/conferencias/.../467.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2014.

NÓVOA, Anvtónio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002

O papel do professor na qualidade da educação infantil. Disponível em: <[www.essenciadapedagogia.blogspot.com/.../o\\_p...](http://www.essenciadapedagogia.blogspot.com/.../o_p...)> 03/11/2009. Acesso em: 09 set. 2014.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

Portal de Educação Infantil. Editora do Brasil. **O papel do professor na educação infantil**. Disponível em: <[www.editoradobrasil.com.br/educaçãoinfantil/educaçãoinfantil/orientaçõesdidaticas.aspx](http://www.editoradobrasil.com.br/educaçãoinfantil/educaçãoinfantil/orientaçõesdidaticas.aspx)>. Acesso em: 09 set. 2014.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SILVA, Fernanda; GUIMARÃES, Márcia. **O professor de Educação Infantil: cuidar e educar**. IV- EDIPE- Encontro de didática e prática de ensino- 2011. Disponível em: <[www.ceped.ueg.br/.../co%20461](http://www.ceped.ueg.br/.../co%20461)> Acesso em: 30 ago. 2014.

TARDIFE, M. 2006. Saberes docentes e formação profissional. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6<sup>a</sup>. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. Pontos para reflexão. Prazer e brinquedo. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. Capítulo do livro A formação social da mente de Lev. Vygotsky. Disponível em: <[www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/.../tos/educaçã...](http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/.../tos/educaçã...)> Acesso em: 11 set. 2014.

# AS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET E LEV SEMENOVIC VIGOTSKY NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*Ranielle Oliveira de Araújo<sup>1</sup>*

*Isis Flávia de Moura Maciel<sup>2</sup>*

*Geórgia Maria Gonçalves Carneiro Gondim<sup>3</sup>*

*Joanna de Ângelis Barros de Freitas<sup>4</sup>*

*Kélvia Karinne Castro da Rocha Medeiros<sup>5</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos e discutiremos alguns tópicos centrais sobre Jean Piaget e Lev Semenovitch Vigotsky, relacionado a construção do

- 1 Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais com habilitação em Sociologia e em Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Educação Ambiental e Patrimonial pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Mestranda em Ciência da Educação (ESL) e graduanda em Serviço Social (Uninter). Técnica pedagógica do Núcleo Estadual de Educação para Paz e Direitos Humanos (NEEPDH) da Secretaria do Estado de Educação, da Cultura do Esporte e do lazer (SEEC).
- 2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN que conferiu diploma de menção honrosa pela monografia de graduação: Ensino de história: concepções e prática de uma professora do 2. ano do ensino fundamental. Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade de Natal -FAL em Educação inclusiva - LIBRAS pela Faculdade da Lapa/PR – FAEL. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade del Sol/ ESL. Inspectora Educacional na Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar - SOINSPE/ SEEC/RN. E-mail: isisflavia2010@gmail.com.
- 3 Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Especialista em Educação Ambiental e Patrimonial pelo IFESP - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade del Sol - ESL Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar- SOINSPE- SEEC/RN. E-mail: georgiado10@gmail.com.
- 4 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Especialização em Análises Microbiológicas e Parasitológicas. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade del Sol/ ESL. Técnica pedagógica do Núcleo Estadual de Educação para Paz e Direitos Humanos (NEEPDH) da Secretaria do Estado de Educação, da Cultura do Esporte e do lazer (SEEC). E-mail: jojoangelis@hotmail.com.
- 5 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Especialista em Alfabetização. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade del Sol/ ESL. Técnica pedagógica do Núcleo Estadual de Educação para Paz e Direitos Humanos (NEEPDH) da Secretaria do Estado de Educação, da Cultura do Esporte e do lazer (SEEC). E-mail: kelviapedagogico@gmail.com.

desenvolvimento humano, já que é um processo contínuo que se estende ao longo da vida dos indivíduos. Desta forma, a escola é um ambiente educativo de diferentes aprendizagens.

Sendo assim, se faz necessário que a escola priorize a construção de relações humanas de qualidade por meio do respeito integral às diversidades, à convivência humana democrática, valorizando a sociabilidade socioambiental e a solidariedade. Para que isso ocorra, o ambiente educacional deve considerar as diversas fases de desenvolvimento dos educandos.

Tanto Lev Vigotsky como Jean Piaget apresentam importantes pesquisas que versam sobre o processo do desenvolvimento cognitivo humano, e embora suas abordagens sejam distintas, ambas oferecem insights valiosos sobre como as crianças crescem e aprendem. Escolhemos tais teóricos por considerarmos que as teorias desenvolvidas por Vigotsky e Piaget foram elaboradas no âmbito da psicologia, sociabilidade, ética, autonomia, afetividade, linguagem, formação de conceitos e metacognição. Tais reflexões são fundamentais para entendermos o desenvolvimento humano.

Com isso, percebemos que o desenvolvimento no curso de vida tem sido abordado por diversos teóricos. Abordaremos alguns conceitos centrais de Piaget e Vigotsky, refletindo suas aproximações e divergências, uma vez que, o primeiro se concentrava em como o indivíduo interagia com o seu ambiente, e o segundo se concentrou nos efeitos culturais e sociais que influenciavam o desenvolvimento.

## **2. CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET E LEV SEMENOVIC VIGOTSKY NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

A primeira linha teórica abordada neste trabalho é a de Jean Piaget [1896 – 1980]. Segundo Piaget (1970), o desenvolvimento da aprendizagem está ligado com o meio em que o indivíduo está inserido. Ao entrar em contato com novos estímulos, surge a necessidade de adaptação promovendo um equilíbrio sobre o que aparentemente se tem contato, unindo com o novo conhecimento e gerando readaptação do conhecimento adquirido.

Qualquer conduta (conduite), tratando-se seja de um ato executado exteriormente, ou interiorizado no pensamento, apresenta-se como uma adaptação ou, melhor dizendo, como uma readaptação. O indivíduo age apenas ao experimentar uma necessidade, ou seja, se o equilíbrio entre o meio e o organismo é rompido momentaneamente; neste caso, a ação tende a restabelecer o equilíbrio, isto é, precisamente a readaptar o organismo (Piaget, 2013, p.18).

De acordo com Piaget (2013), o aprendizado possui ligação entre adaptação, acomodação e assimilação, por meio de conhecimentos adquiridos

no meio em que se está inserido. Esses são processos de internalização de conteúdos externos, passando por etapas para que seja possível ocorrer um entendimento, conforme trecho abaixo:

Ora assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar 'adaptação' ao equilíbrio destas assimilações e acomodações (Piaget, 1999, p.17).

O Piaget (1999) dividiu o desenvolvimento da criança em 4 estágios. Para ele, o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em estágios distintos. O primeiro estágio é denominado de Estágio do Desenvolvimento, no qual Piaget identificou as 4 fases principais do desenvolvimento cognitivo.

1. a fase senso-motora (0-3 anos), caracterizada pelo pensamento egocêntrico e pela indistinção entre sujeito e as coisas. Nesse estágio, a criança percebe o mundo por meio dos sentidos e ações motoras;
2. a fase intuitiva (3-7 anos), na qual a criança distingue entre si e o mundo (e vice-versa), porém suas explicações são animistas, dessa forma pensa de modo egocêntrico, sem reconhecer os outros. Nessa fase, ocorre o desenvolvimento da linguagem, pensamento egocêntrico e imaginação;
3. a fase operatório concreta (7-11 anos), o pensamento interage com as coisas, supera o egocentrismo e a linguagem se dispõe ao reconhecimento de regras e de relações formais com as coisas. Nesse período, a criança compreende os conceitos concretos e a lógica;
4. a fase hipotético-dedutiva (11-14 anos), ocorre a capacidade de raciocínio abstrato e pensamento hipotético-dedutivo, no qual o pensamento é mais orientado para o futuro.

Piaget (1999) defende uma abordagem construtivista da educação (teoria construtivista), na qual os alunos não são meros receptores passivos de informações, mas construtores ativos do conhecimento. Piaget enfatiza que as crianças aprendem melhor quando participam de atividades práticas, trabalhos em grupo, que desafiam suas capacidades cognitivas. Segundo La Taille; Oliveira; Dantas (2019), Piaget afirma que as relações entre crianças não são estabelecidas por hierarquias preestabelecidas. Dessa forma, a reciprocidade entre os pontos de vista individuais, possibilita a lógica das relações sociais, tendo como resultado a construção do conhecimento.

Desta forma, a aprendizagem deve ser uma experiência ativa, na qual os alunos participam ativamente para construir sua compreensão do mundo. Isso implica a resolução de problemas, a exploração de conceitos e a interação com o ambiente. Para La Taille; Oliveira; Dantas (2019), a teoria de Piaget é uma

defesa a democracia, tendo em vista que a democracia é condição necessária para o desenvolvimento, como também para a construção da personalidade.

Segundo Piaget (1970), o conhecimento não está pré-formado no sujeito, nem está totalmente pronto e determinado pelo meio exterior, independente da organização do indivíduo. Piaget (1990), afirma que o conhecimento é construído pelo próprio sujeito na ação recíproca entre o mesmo e o objeto a conhecer. Sendo assim, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre o sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas.

Por isso, para Piaget (1990) a avaliação deve ser contínua e formativa, concentrando-se no processo de aprendizagem em vez de apenas nos resultados. Isso permite aos educadores entenderem o pensamento dos alunos e adaptar suas abordagens de ensino. Ao aplicar esses princípios na prática, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que respeitem e promovam o desenvolvimento cognitivo das crianças, incentivando a construção ativa de conhecimento.

A teoria de Piaget (2013) sobre o desenvolvimento cognitivo da criança é composta por vários conceitos-chave, que explicam como as crianças constroem o conhecimento e compreendem o mundo ao seu redor. Nesta pesquisa, foi abordado os principais conceitos:

Esquemas, os esquemas são estruturas mentais ou padrões de ação que ajudam a interpretar e lidar com o ambiente. Eles são as bases para a compreensão e ação;

Assimilação, ocorre quando a criança incorpora novas informações ao esquema existente, interpretando-as como base no conhecimento prévio;

Acomodação, a adaptação envolve a modificação dos esquemas existentes para acomodar novas informações que se encaixam nas estruturas cognitivas atuais;

Adaptação, é o processo geral da assimilação e acomodação, que ocorre à medida que as crianças interagem com o ambiente e ajustam seus esquemas;

Estágios do Desenvolvimento, Piaget (1970) identificou quatro estágios principais do desenvolvimento cognitivo: senso-motora, intuitiva, operatório-concreta e hipotético-dedutiva. Cada estágio representa fase distinta no desenvolvimento intelectual;

Noção de Permanência do Objeto, refere-se à compreensão do que os objetos continuam a existir mesmo quando fora do campo de visão da criança;

Pensamento Egocêntrico, durante o estágio pré-operacional, as crianças exibem pensamentos egocêntricos, o que significa quem têm dificuldade em ver as coisas da perspectiva de outras pessoas;



Conservação, a capacidade de entender a conservação é desenvolvida durante o estágio operacional concreto, permitindo que as crianças compreendam que a quantidade de uma substância permanece a mesma, mesmo que sua aparência mude;

Pensamento Operacional Formal, neste estágio, os adolescentes desenvolvem a capacidade de raciocinar sobre conceitos abstratos e hipotéticos;

Jogo Simbólico, ressalta a importância do jogo simbólico no desenvolvimento cognitivo, pois as crianças representam mentalmente situações e objetos por meio do jogo. Vale ressaltar que, ao optar pelo estudo do jogo de regras, Piaget (1970) percebeu que o comportamento da criança varia de acordo com a fase na qual ela está inserida. Assim, Piaget (1970) formulou a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral pode ser observado por meio dos jogos.

Equilíbrio, foi introduzido o conceito de equilíbrio, que envolve o processo de busca de um equilíbrio entre assimilação e acomodação para conseguir um entendimento mais amplo do mundo, uma autonomia moral.

Ao analisar esses conceitos, Piaget (1999) fornece uma estrutura para entender como as crianças constroem o conhecimento e progredem por meio de estágios de desenvolvimento cognitivo.

A segunda linha teórica abordada neste trabalho, é a de Lev Vigotsky. Esse autor vem sendo muito utilizado nas áreas de psicologia e educação atualmente no Brasil. Os aspectos mais difundidos e explorados por Vigotski (2001) são referentes ao funcionamento cognitivo, por esse motivo ele seria considerando um cognitivista, pois teve como objeto de estudo os processos internos ligados à aquisição, à organização, e ao uso do conhecimento.

Um dos principais conceitos de Vigotski (2001), a zona de desenvolvimento imediato ou proximal, faz referência, portanto, a capacidades não dominadas totalmente pelas crianças, mas que, em colaboração com um mediador, alcançam êxito. O aprendizado depende, portanto, de uma fase de colaboração para tornar-se autônomo, conforme Vigotsky:

É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento. (Vigotsky, 2001, p. 171).

Para o autor, o meio norteia o nível de desenvolvimento da criança desde as suas etapas iniciais.



A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento. (Vigotsky, 2010, p. 693)

Dessa forma, Vigotsky (2010) dividiu o processo cognitivo de uma criança em: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vigotsky (2010) introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou um colega que tenha mais experiência;

Aprendizagem Sociointerativa, destaca a importância da interação social na aprendizagem. Vigotsky (2010) argumentava que as crianças aprendem melhor em contextos sociais, onde podem participar de atividades colaborativas e receber o apoio de indivíduos mais experientes;

Ferramentas Psicológicas, Vigotsky (2001) propôs o conceito de “ferramentas psicológicas”, que são instrumentos, símbolos ou sistemas culturais que influenciam o pensamento e o comportamento das pessoas. A linguagem é uma ferramenta crucial neste contexto.

Desta forma, Vygotsky (2001) argumenta, que o aprendizado do sujeito não pode ser dissociado do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Para aprender, elaborar conhecimentos e para se autoconstruir, o ser humano precisa interagir com outros membros de sua espécie, com o meio e também com a cultura. Para Vygotsky (2001), as relações sociais podem se tornar aprendizado via mediação, a qual é definida pela ação que se interpõe entre sujeito e objeto de aprendizagem

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando em consideração a aproximação entre as teorias, sobre Desenvolvimento Humano Cognitivo, ambas concordam que o desenvolvimento cognitivo, ocorre em estágios e que as interações com o ambiente e são cruciais para esse processo. Com relação ao Papel da Linguagem, tanto Piaget quanto Vigotsky reconhecem a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo, embora com ênfases diferentes.

Para Piaget, a linguagem se desenvolve a partir das estruturas cognitivas; já Vigotsky (2001) defende que a linguagem é a ferramenta fundamental para o pensamento e a aprendizagem, apontando assim, uma diferença entre os teóricos.

No tocante a Importância da Interatividade, ambos os teóricos destacam a importância das interações sociais. No entanto, Vigotsky (2001) enfatiza mais esse aspecto, especialmente com relação à aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Proximal.

A partir do exposto, duas conclusões são fundamentais sobre as teorias. Enquanto Piaget, enfatiza a construção ativa do conhecimento pela criança e a importância dos estágios de desenvolvimento; Vigotsky (2001) ressalta a influência das interações sociais e o papel fundamental da Zona de Desenvolvimento Proximal, na aprendizagem. Juntas, essas teorias oferecem uma compreensão abrangente em relação ao desenvolvimento humano.

Sendo assim, a partir do estudo sobre os teóricos Piaget e Vigotsky podemos concluir, que é por meio da ação que o ser humano tem acesso ao mundo físico e social e que é por meio da atividade social que esse mundo será significado e transformado em conhecimento e linguagem.

Desta forma, as primeiras relações que o indivíduo estabelece com o meio são de ordem biológica, através de sua atividade reflexa, que se transforma, paulatinamente, em formas de interação sensório-motora com o mundo externo e depois, em pensamento consciente e linguístico.

A escola, portanto, tem um papel fundamental de tornar a aprendizagem mais significativa, levando em consideração as diferenças entre o raciocínio da criança em vários estágios, e, também, o raciocínio de um adolescente e um adulto de acordo com os níveis das operações formais para empregar estratégias de ensino adequada, considerando a construção de relações humanas de qualidade e que priorize o respeito a pessoa humana em suas diversidades. O ambiente educacional deve promover a construção crítica do conhecimento dando espaço para questionamentos, seja para entender o pensamento do estudante, seja para promover uma aprendizagem conceitual a partir da visão de mundo dos educandos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Carlos de; OLIVEIRA, Márcio Alves de; CARVALHO, Tatiana Dias de ;MARTINS Sonia R.; GALLO, Paulo Rogério; REIS, Alberto Olavo Advíncula. A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Pepsic**, vol.20, no.2, São Paulo, ago. 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Editora Summu, 2019.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petropolis: Vozes, 2013.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L.S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicol. USP**, vol.21 n°. 4, São Paulo, p.681-701, 2010.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA AÇÃO QUE ULTRAPASSA OS MUROS ESCOLARES

*Adriana Cruz Revoredo Marques<sup>1</sup>*

*Maria Wedina de Lima Chacon<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A educação para ser realmente inclusiva deve ultrapassar os muros escolares, uma vez, que a educação, escolar, humana e familiar pode suplantar as desigualdades, estabelecendo uma educação integral.

Com base no exposto acredita-se que as crianças com necessidades educacionais especiais devam ter a oportunidade de se relacionar com todas as pessoas, independentemente da raça, cor ou credo, principalmente as crianças que fazem parte da escola e do seu meio social, para assim se socializar e se desenvolver de forma cognitiva, afetiva e emocional, visando uma inclusão no atendimento pedagógico e humano que deve ser oferecido pela instituição escolar.

Para que isso aconteça é de suma importância que o professor participe de uma formação continuada. Nesse contexto, Oliveira (2005, p.246) afirma que a formação do professor deva:

Capacitá-los para conhecer melhor o que hoje se sabe a respeito das possibilidades de trabalho pedagógico de promoção do desenvolvimento de todas as crianças com necessidades educacionais especiais, bem como para auxiliar essas crianças na construção de conhecimentos cada vez mais ampliados e significativos acerca do mundo e de si mesma. (Oliveira, 2005, p. 246).

Portanto, a formação continuada dos professores é o ponto de partida e o de chegada para que o processo de inclusão aconteça de forma concreta

---

1 Graduada em Letras. Especialista em Gestão Pública. Professora de Língua Portuguesa Assessora da Secretaria de Educação do Município de Passagem e Coordenadora de apoio da Escola Presidente Café Filho, município de Brejinho. E-mail: AdrianaFagundes812@gmail.com.

2 Licenciatura em Pedagogia (UVA) e Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FIP); Especialista em Língua Portuguesa e Matemática em uma Abordagem Transdisciplinar (IFRN) e Gestão Pública Educacional Escolar (UFPB). Professora município de Monte Alegre/RN, desenvolvendo atividades laboratorista nos Anos Finais do Ensino Fundamental, coordenação Pedagógica. Secretária Municipal de Educação em Brejinho/RN.

e de qualidade no âmbito educacional. Com base na proposta em que esse trabalho dissertativo abordará e conceituará o processo da inclusão escolar no âmbito educacional, construindo uma nova filosofia educativa para a educação inclusiva. falando sobre as tendências pedagógicas, bem como: o desafio do educador na perspectiva da educação inclusiva dessa nova década.

A inclusão escolar tem sido concebida como um processo peculiar configurando-se, então como ideia nova. Por essa razão tem se tornado alvo de debates, controvérsias e confusão. As questões ligadas à Educação Inclusiva têm sido privilegiadas no discurso e ausente na prática, devido à falta de investimento no sistema de ensino. Diante disso, constata-se que os professores não se encontram com preparações específicas e apoio para a realização do trabalho com os alunos que apresentam limitações de aprendizagem, na concepção de que o desafio da escola hoje é a construção desta nova pedagogia, onde possa incluir com qualidade todas as crianças portadoras de necessidades educacionais.

Assim objetivamos conhecer através das análises bibliográfica novos conceitos acerca do tema e esboçar conhecimentos teóricos e metodológico para que a proposta dissertativa seja objeto de estudo para outros pesquisadores

O presente trabalho se justifica a partir da necessidade e curiosidade em conhecer de forma mais profunda sobre a educação inclusiva, uma vez, em que tem sido tão crescente a busca por matriculas nas unidades de ensino educacional.

## **2. CONCEITUANDO O PROCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO EDUCACIONAL**

Entende-se que o processo de inclusão está relacionado com a inclusão dos portadores de necessidades **especiais** ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus. A inclusão escolar tem sido concebida como um processo peculiar configurando-se, então como ideia nova. Por essa razão tem se tornado alvo de debates, controvérsias e confusão. As questões ligadas à Educação Inclusiva têm sido privilegiadas no discurso e ausente na prática, devido à falta de investimento no sistema de ensino. Diante disso, constata-se que os professores não se encontram com preparações específicas e apoio para a realização do trabalho com os alunos que apresentam limitações de aprendizagem.

O processo educativo também é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência que dela fazem parte. Para que isso aconteça na prática é de suma importância que os pais se tornem parceiros e passem a exigir da escola que a mesma garanta essa igualdade, portanto, os pais das pessoas com deficiências têm como obstáculos

submeter-se a viverem na construção desse direito, pois a sociedade ainda não demonstra saber conviver com a diversidade e essa construção pode significar um sofrimento, tanto para os pais quanto para as pessoas com necessidades especiais, mesmo que as políticas garantam esse direito.

Em razão disso, é oportuno ressaltar que além da assistência das autoridades educacionais, é necessário viabilizar efetivas mudanças de atitudes no contexto escolar, objetivando a inclusão e a integração do portador de necessidades especiais.

Com base nisso, Mazzota (2002, p. 12) acrescenta que:

É preciso que se deixe de apenas inferir ou assinalar a existência de preconceito e discriminação negativa na escola e se procure conhecer os principais obstáculos e suas justificativas. Além dos valores e crenças das pessoas envolvidas na educação escolar, outros fatores internos tais como: a organização (administrativa e disciplinar), o currículo, os métodos, recursos humanos e materiais da escola comum, são os principais determinantes das condições para a inclusão ou não-segregação de alunos portadores de deficiências.

De acordo com Mazzota (2002), se faz necessário interpretá-lo sob a ótica das diretrizes voltadas para a educação de qualidade, tendo como base a Lei Diretrizes e Bases da Educação n°. 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), os quais dão direitos legalmente, possibilitando a inserção dos indivíduos no âmbito educacional e social.

Dentro desse contexto, a escola é focalizada em suas diretrizes de organização (financeira, administrativa e didática), é então a porta que se abre em relação à autonomia escolar, favorecendo o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, sendo elaboradas propostas como o Projeto Político Pedagógico, o currículo, o Plano Anual de Coordenação e dos professores, forma nela um conjunto de indicações e de instruções coerentes e precisas para abordar a realidade da escola nos quais os alunos estão inseridos.

Faz-se necessário permitir que as ações educativas sejam preservadas em sua organicidade e coerência que caracterizam um sistema escolar e ao mesmo tempo dar segurança ao professor, as condições necessárias ao desenvolvimento de seu ofício de modo que o seu papel não seja diminuído. Diante disso, é essencial uma reflexão sobre o que não é incluir:

Levar crianças a classes comuns, sem o acompanhamento do professor especializado. Ignorar as necessidades específicas da criança; fazer as crianças seguirem um processo único de desenvolvimento ao mesmo tempo em todas as idades; extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo; esperar que os professores de classe regular ensinam crianças portadoras de necessidades especiais sem que haja antes um suporte técnico especial. (Mrech, 2002).

Neste caso, incluir crianças com necessidades educacionais nas salas de aula regular, não requer apenas a mudança de uma concepção filosófica. É muito mais que isso, significa redimensionar o ato pedagógico, somar as diferenças para construir um novo olhar sobre a educação, afim de que a escola possa atender esse direito que é de todos de forma a promover a realização e a melhoria na qualidade de vida dessas pessoas.

No movimento das pessoas portadoras de deficiência destaca-se com base na luta para uma sociedade mais justa que aconteça o cumprimento da legislação anti-discriminação; a abolição de leis e de regulamentos que permitem a segregação e restringem o acesso aos bens comuns, aos serviços e aos direitos disponíveis aos outros cidadãos; as campanhas para aumentar a consciência pública sobre os direitos e as responsabilidades das pessoas portadoras de deficiência; o envolvimento das pessoas portadoras de deficiência e de seus representantes eleitos em todas as decisões relevantes para a sua participação total e igualitária na sociedade.

Trazendo a discussão para a educação pode-se perceber que a proposta do cruzamento entre o movimento da educação inclusiva e a busca de uma escola de qualidade para todos ainda é necessário que haja modificações curriculares visando à implantação de programas mais adaptados as necessidades específicas das crianças portadoras de deficiência. Tendo sido dada uma ênfase especial no estabelecimento dos componentes de auto-determinação da criança portadora de deficiência. As equipes técnicas das escolas também têm sido trabalhadas para fornecer um atendimento mais adequado ao professor de classe comum, porém atualmente ainda existe muito discurso em torno do processo escolar de inclusão mais pouca ação concreta por parte da classe política do nosso país.

### **3. CONSTRUINDO UMA NOVA FILOSOFIA EDUCATIVA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O processo de inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, no Projeto Político Pedagógico da escola, para que a mesma possa desenvolver uma postura filosófica diante dos alunos portadores de necessidades especiais.

A escola precisa valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos sem distinção, incorporar a diversidade nas práticas cotidianas do fazer pedagógico no âmbito escolar.

Observa-se que o tema da inclusão de crianças com deficiência, nunca esteve tão presente na pauta da discussão educacional, e isso é de suma importância para a quebra do preconceito e de paradigmas a respeito da aceitação das diferenças físicas, mental e cognitivas das crianças e das pessoas em geral que são portadoras de alguma necessidade especial.

Diante das discussões, pode-se afirmar que há uma exigência maior do que alguns anos atrás, pois não se trata apenas de admitir a matrícula do aluno, mas sim, que a escola se modifique nos aspectos físicos, de infra-estrutura, pedagógicos, filosóficos, sociológicos para receber e atender a criança portadora de necessidades especiais amparada por lei.

Além do que foi citado, é interessante oferecer serviços complementares, como: “adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma filosofia educativa”. (Guimarães, 2003, p.43).

Para entendermos melhor a ideia apresentada pelo autor acima que fala sobre a construção de uma nova filosofia educativa, é preciso indagarmos sobre o que entendemos por Filosofia? E depois como podemos conceber o conceito da Filosofia no campo educacional?

Com isso, buscou-se uma definição mais precisa na visão de Chaui (2002, p. 15) onde a filósofa afirma que:

A Filosofia trabalha com enunciados precisos e rigorosos, busca encadeamentos lógicos entre os enunciados, opera com conceitos ou idéias obtidos por procedimentos de demonstração e prova, exige a fundamentação racional do que é enunciado e pensado. Somente assim a reflexão filosófica pode fazer com que nossa experiência cotidiana, nossas crenças e opiniões alcancem uma visão crítica de si mesmas. Não se trata de dizer “eu acho que”, mas de poder afirmar “eu penso que”. O conhecimento filosófico é um trabalho intelectual. É sistemático porque não se contenta em obter respostas para as questões colocadas, mas exige que as próprias questões sejam válidas e, em segundo lugar, que as respostas sejam verdadeiros, estejam relacionadas entre si, esclareçam umas às outras, formem conjuntos coerentes de idéias e significações, sejam provadas e demonstradas racionalmente.

Trazendo essas questões para a educação entende-se que a inclusão deve ser assumida pela escola como uma ideia e um valor que a “equipe pensa” em mudanças e em transformação das concepções em ações concretas no dia a dia, para incluir e integrar as pessoas portadoras de necessidades especiais.

Para tanto, é preciso planejar e exigir das autoridades e dos órgãos competentes as modificações da infra-estrutura da escola, tornando-a em um ambiente inclusivo e acessível para todos, e que os educadores não cruzem os braços diante da discriminação e das injustiças sociais. A Filosofia Educativa vem mostrar as escolhas racionais e coletivas que devem ser tomadas para que aconteça na prática a reflexão filosófica e a mudança como um todo.

Sabe-se na prática que essa mudança não é simples, pois ainda encontramos professores que afirmam não estar preparados para receber em classe um estudante portador de deficiência. A inclusão é um processo cheio de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige aperfeiçoamento constante.



Guimarães (2003, p. 44) acrescenta que: “do ponto de vista burocrático, cabe ao corpo diretivo buscar orientação e suporte das associações de assistência e das autoridades médicas e educacionais sempre que a matrícula de um deficiente é solicitada”

Já do “ponto de vista pedagógico, a construção desse modelo implica transformar a escola, no que diz respeito ao currículo, à avaliação e, principalmente, às atitudes” (Guimarães, 2003, p. 44).

Assim a escola não pode continuar segregando essas crianças em unidades de ensino especiais, que oferecem um ensino pouco estimulante, e quando a escola muda de verdade, melhora muito, pois passa a acolher melhor todos os estudantes até os considerados “normais”.

Pesquisas mostram que cerca de 110 mil alunos com alguma deficiência estão estudando em escolas regulares, segundo o INEP (2002) O censo escolar de 2002 mostra que a inclusão vem ganhando espaço – desde 1998, aumentando 135% - mas ainda é minoria, cerca de 340 mil crianças com deficiência – a mental é a mais comum, seguida da auditiva, visual e física – estão segregadas.

Portanto, é de fundamental importância que a Filosofia da instituição escolar seja modificada com a elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico e que se passe a entender o aluno a partir do seu estágio de conhecimento e não do nível em que se encontra na escola.

A escola deve visar à formação integral do aluno: emocional, moral, artística, social, profissional e intelectual, atendendo-o de modo individual e com métodos adequados. O que deve existir é uma completa integração entre crianças, professores e funcionários e outras pessoas que convivem lado a lado, ajudando-se mutuamente na tarefa de se superar um pouco mais a cada dia que passa.

Podemos meditar na frase de Goethe citado por Guimarães (2003, p.45) onde diz que: “o amor é sempre uma escada de ouro pela qual o coração sobe ao céu”, ou seja, essa nova atitude de responsabilidades diante de cada uma dessas vidas que é confiada a nós professores encontra-se nessa frase a sua melhor tradução.

#### **4. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: O DESAFIO DO EDUCADOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA NOVA DÉCADA**

A mudança de valores, práticas e ações que tanto é enfatizada pela Educação Inclusiva também, agrega as relações e atitudes entre professor, aluno e trabalho que são desenvolvidos no âmbito de uma organização espacial bem determinada que é a sala de aula.

É notório perceber que tradicionalmente a organização das carteiras enfileiradas, onde cada aluno enxerga a nuca do outro. Na frente da sala, sempre fica de maneira centralizada a mesa do professor.

Essa disposição física tradicional da sala tem finalidades bem explícitas. Delimita a área de atenção e dá ao professor melhores condições de supervisionar a classe e tornar-se o centro da atenção dos alunos.

Nesse contexto, Pereira e Foracchi (1964, p. 131) acrescenta afirmando que:

A carteira ajuda a indicar a sobriedade do comportamento esperado; as fileiras, a mostrar o cuidado do planejamento e os hábitos que os professores esperam ver aparecendo em seus alunos; e a disposição destes elementos representa, no conjunto, uma ‘unidade’ para o ensino de classe, de tal modo que muitos professores não se sentiriam à vontade se não tivessem essas fileiras com as quais trabalhar: poderiam achar que a classe se tornaria, então desordenada e desocupada ao menos em sua aparência.

Diante disso, analisa-se que a escola tradicional busca essa organização visando a atuação passiva dos alunos, onde os mesmos devem permanecer imóveis em suas carteiras, realizando individualmente o trabalho que lhes é imposto pelo professor. Já o professor pode movimentar-se livremente pela sala, entre as fileiras, controlando e supervisionando os alunos.

Para Piletti (2002, p.11) essa organização física da sala de aula resulta de:

Uma concepção de educação centralizada no professor – um ser superior, investido de autoridade, a quem cabe tomar todas as decisões e impor um sistema de trabalho. Aos alunos cabe ouvir o professor, fazer o que lhes é exigido e, nas provas, devolver a matéria exatamente como receberam. O resultado parece ser o individualismo, a passividade e a submissão dos alunos.

Com base nessas informações é de suma importância rever sobre as tendências pedagógicas dentro da perspectiva de embasamento teórico que estão calçados na prática pedagógica do professor, que são instrumentos necessários para tornar a escola um ambiente inclusivo.

Ao longo de décadas, diversos estudos têm sido dedicados a história das tendências pedagógicas e a investigação do seu campo de conhecimento, cada uma com sua especificidade onde as exigências do mundo globalizado e a evolução das tecnologias e seus reflexos na vida de todos nós tem trazido modificações no mundo e novos desafios para a educação.

Considerando, Santos (2003, p.52): “a LDB é lei que determina os fins da educação, os caminhos a serem percorridos e os meios adequados para atingi-los, enfim, regulamenta a educação escolar nacional”. Com isso e possível compreender e analisar os aspectos à estrutura e ao funcionamento do sistema educacional brasileiro, falar de educação é de certa maneira penetrar no campo do currículo e, nesse caso, é importante levar em conta que os estudos críticos que se desenvolvem nesse campo instituindo uma nova concepção de escola e de currículo. Segundo Santomé (1998, p.95) o currículo pode ser descrito como:

Um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção cultural e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos.

Assim, pode-se compreender que o currículo é uma estrutura em torno do qual se organizam as atividades de natureza educativa, social e cultural que causam determinadas modificações na educação. No entanto, nas instituições escolares não se reproduzem esta concepção do supracitado currículo. Para fundamentar esse pensamento, Libâneo (1994, p.146) acrescenta que:

O currículo tradicional é o mais utilizado e suas características mais visíveis são conhecidas: organização do conhecimento por disciplinas compartimentalizadas, de caráter livresco e verbalista, ensino meramente transmissivo centrado no professor e na matéria escolar como responsável pelo ajustamento social dos alunos sem preocupação com uma visão crítica da sociedade.

Vale salientar que esse tipo de currículo é justamente o mais reproduzido nos espaços escolares brasileiros mesmo diante de tantas discussões acerca de inovações em relação às novas tendências pedagógicas de formar cidadãos críticos, reflexivos e preparados para à vida em grupo e para o mercado de trabalho.

Nos deparamos com tendências tradicionais, renovadas e tecnicismo, educacional e as de cunho progressista: Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos que ao longo de anos vem sendo investigada no seu campo de conhecimento.

A Pedagogia Renovada inclui várias correntes: a progressivista, a não-diretiva, a ativista-espiritualista, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras. Todas, de alguma forma, estão ligadas ao movimento da Pedagogia Ativa que surgiu no final do século XIX como contraposição à Pedagogia tradicional. Entretanto, segundo estudo feito por Castro (1994) afirmando que: “os conhecimentos e a experiência da Didática brasileira pautam-se, em boa parte, no movimento da Escola Nova, inspirado principalmente na corrente progressivista”.

Nesse contexto, Castro (1984, p.36) afirma que:

Os conhecimentos e a experiência da didática brasileira pautam-se em boa parte, no movimento da Escola Nova, inspirado principalmente na corrente progressista, que é uma Pedagogia que surge no final do século XIX como contra posição a Pedagogia Tradicional.

Entende-se que a Escola Nova valoriza as diferenças individuais e que as pessoas aprendem de maneira diferente, valoriza também os que têm dificuldades para aprender, mas que são separados em salas de aulas. Nessa tendência o ensinar corresponde em mediar o conhecimento, mais essa pedagogia não teve muito sucesso devido ao excesso de liberdade em sala de aula.

Nesse contexto, Libâneo (1994, p.65), enfatiza que:

Considerando o aluno como sujeito da aprendizagem, o que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências.

Nesta tendência fica claro que o aluno aprendia melhor o que fazia por si próprio, desafiando-o em situações que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifeste em atividades intelectuais, onde o centro das atividades escolares não eram o professor nem a matéria, e sim o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta e organiza as situações de aprendizagem.

Nos anos 1970, surgiu o tecnicismo com grande penetração no Brasil, até hoje influencia muitas práticas pedagógicas. Compreendendo que esta tendência pedagógica era controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional regida e passiva de ser totalmente programada de detalhes. O professor era o mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade ficava restrita aos limites possíveis e estreitos das técnicas utilizadas e a função do aluno era reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola. Até hoje está presente essa orientação em muitas matérias didáticas com caráter estritamente técnico e instrumental.

Para Magalhães (1991, p. 68) “o aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialista e de técnicas”. Portanto, a relação do aprender a fazer em sala de aula estava exclusivamente relacionada com as técnicas sugeridas nesse movimento, que objetivava tornar o processo ensino-aprendizagem como um processo mecânico com aplicação de tecnologia.

As tendências de cunho progressistas eram interessadas em propostas pedagógicas voltadas para o interesse da maioria da população e são conhecidas também como teorias críticas da educação. Pois as mesmas tinham os movimentos de educação de adultos que geraram ideias pedagógicas e práticas educacionais de educação popular. Ao lado das denominadas teorias críticas-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da Pedagogia Libertadora.

Diante do exposto, Freire (1996, p.52) afirma que o ato de ensinar não é: “transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Diante dessa afirmação entende-se que produzir ou construir conhecimentos, só é possível se passar pelo processo do questionamento da intervenção, da análise crítica e do raciocínio lógico, entendendo-se que se o aluno não passar por estas etapas não elaborou conhecimentos, apenas reproduziram as informações recebidas na sala de aula.

A educação escolar fruto de uma tradição introduzida no Brasil pelos Jesuítas caracterizada pela transmissão acrítica de conteúdos dogmáticos tem uma nova concepção.

As tendências pedagógicas marcaram a educação brasileira de maneiras diferentes e contribuíram de forma direta ou indiretamente para uma proposta atual que visa recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na luz da concepção de Piaget (1994, p.56) acredita-se que: “a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele, com isso, minimiza o papel da interação social” da mesma forma, Piaget (1994) afirma que à medida que o ser humano se desenvolve, aprende, as interações com o meio influenciam pouco em seu desenvolvimento, pois os fatores genéticos e hereditários são quem prevalecem no indivíduo.

No entanto, essa nova tendência é um desafio para o educador dessa nova década, pois muitos equívocos difundiram-se sob os rótulos de Pedagogia Construtivista, as ideias de que não se devem corrigir os erros e que as crianças aprendiam do seu jeito. Essa tendência trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que? Sozinhos, não tem condições de aprender. Entretanto, o que vimos nessa tendência pedagógica é o contrário do ensino possibilitador de verdadeira aprendizagem, produto de pessoas mais criativas, mais críticas, mais capazes de autonomia intelectual.

Trata-se essencialmente de uma questão de mudanças de mentalidade, de aceitação do novo e de todos, pois a conservação do velho “paradigma” de ensino escolástico mostra nas estatísticas as suas consequências de insucesso escolar que aliás não se limita ao Terceiro Mundo.

Uma Escola inovadora, quem sabe não contribui para a construção de um mundo melhor que proporcione a conscientização ao invés da alienação, e que utilize o conhecimento para resolução dos problemas da maioria dos estudantes e frequentadores desta escola.

Sem dúvidas as novas tendências pedagógicas contemporâneas transformaram o cenário educacional na busca efetiva a novas experiências envolvendo os saberes e os conhecimentos dos professores na aquisição de novos métodos e técnicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no panorama da Educação Brasileira.

Ao fazermos este percurso histórico sobre a influência das tendências pedagógicas na educação brasileira acrescenta-se que nem sempre as teorias da igualdade foram motivadas pela existência histórica e de desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Nos tempos pré-modernos, ou melhor, na Antiguidade Clássica, a desigualdade existente não era encarada como um problema a existir grandes pensamentos e soluções. A rigor, a igualdade não era pensada como o oposto de uma desigualdade (naturalizada), pois estava limitada aos cidadãos e não era universalizável aos não-cidadãos, aos “bárbaros” intramuros da cidade. (Carone, 1998, p.171).

A igualdade ainda vive nos corações, mas a sua existência está realisticamente cerceada pelo sistema produtor de riquezas que nos convence, pelo consumo e pela tecnologia avançada, de que atingimos o ápice da história.

Magalhães (1991) finaliza essa discussão dizendo que: “na era da informação somos todo o tempo professores e alunos uns dos outros”, compreendendo-se que nessa evolução a escola tem que rever suas funções, modalidades, avaliações e tecnologias utilizadas, em todos os níveis de ensino, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades cognitivas, motoras e emocionais, favorecendo aprendizagens significativas, formando cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

CARONE, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, J. (Org.). **Diferenças e Preconceitos na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 10ª ed. – São Paulo: Summus, 1998.

CASTRO, R. de. **Política educacional do governo do estado do rio de janeiro (decreto nº 42.793)**: do planejamento estratégico às estratégias construídas pelos docentes. 2014. Dissertação (Mestrado Em Educação) Instituição de Ensino, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

FORACCHI, Marialice M. PEREIRA, Luiz. (ORG.) **Educação e Sociedade**. 4ª Edição. São Paulo. Editora Nacional. 1969.

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

GUIMARÃES, A. A inclusão que funciona. **Nova Escola**: a revista do professor, São Paulo, ano XVIII, n. 165, p. 42-47, set. 2003.

INEP. **Censo da educação superior**: sinopse estatística 2002. Brasília: INEP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Luiz.; FORACCHI, Marialice Mencarini (orgs.). **Educação e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus. 1994.
- PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 17.ed. São Paulo: Ática, 2004.
- MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa em formação de educadores: pragmática como negociação de sentidos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos** n.30, p.57-70. 1991.
- MAZZOTA, Marco J. S. **Educação especial no brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortes, 2002.
- MRECH, Leny. Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira, **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.3, n. 5, 1999.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SANTOS, G. L. **Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade**. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SCHUCHTER, T. M. Políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.
- SZYMANSKI, H. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber, 2010.

# O PAPEL DO LÚDICO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

*Charles Portos Rodrigues<sup>1</sup>*

*Edilene Dias de Araújo<sup>2</sup>*

*Dayvison Bandeira de Moura<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Promover a igualdade e valorizar a diversidade é fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades e limitações, tenham acesso a uma educação de qualidade. O tema da inclusão escolar de crianças com deficiência é relevante e desafiador na educação contemporânea. Os jogos e expressões artísticas têm despertado a curiosidade como forma de incentivar a inclusão nas escolas. Essas atividades lúdicas fornecem oportunidades valiosas para aprender, estimular a socialização, melhorar o crescimento motor e cognitivo e aumentar a autoestima e a confiança em crianças com deficiência (SILVA; MENEZES, 2022).

Para melhor compreender e aprofundar o assunto, é fundamental examinar a influência do brincar na inclusão escolar de crianças com deficiência. É imperativo analisar as maneiras pelas quais atividades lúdicas podem facilitar o crescimento holístico das crianças, aumentando seu envolvimento em ambientes acadêmicos e sociais.

Utilizar o lúdico em um contexto educacional inclusivo pode promover a inclusão escolar de crianças com deficiência. Explorar a relação entre ludicidade e inclusão por meio de estudos e pesquisas pode revelar os benefícios que a ludicidade oferece. A importância deste estudo vai além de simplesmente colocar

---

1 Professor, Pedagogo. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), Discente do Curso de Doutorando em Ciências da Educação Programa Brasil UNADES – PPGE CIA. Atua na Educação Básica, Ensino Fundamental I na Escola Anfilóbio de Souza Campos. Itiquira-MT. <http://lattes.cnpq.br/3906974628721578>. [charlesportos@hotmail.com](mailto:charlesportos@hotmail.com).

2 Mestranda em Ciências da Educação, da Universidade Del sol – UNADES/PY (2020.1) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2867887687976344>.

3 Docente, Orientador de pesquisas e Diretor Acadêmico no Programa Brasil Stricto Sensu da Universidad Del SOL UNADES - PRY; licenciado em Letras Vernáculo; Magistério; Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Americana – UA PRY; Diretor Acadêmico do CIA Ltda. <http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>.



crianças com deficiência em uma sala de aula regular. Trata-se de oferecer uma jornada educacional abrangente e imersiva. O elemento lúdico pode ser um fator chave neste processo, auxiliando no desenvolvimento de habilidades, interação social, expressão criativa e aumentando a autoconfiança de crianças com deficiência (DOS SANTOS; AGUIAR, 2019).

Promover a igualdade e valorizar a diversidade é um princípio fundamental no sistema educacional e representa um desafio para a inclusão de crianças com deficiência. O acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas habilidades e limitações, é o que a escola almeja. Esta é uma tarefa que se coloca às políticas educativas e às práticas pedagógicas contemporâneas.

Agenciar a participação ativa e plena no ambiente escolar de crianças com deficiência requer estratégias pedagógicas específicas que atendam efetivamente às suas necessidades. A abordagem lúdica, nesse sentido, tem se mostrado um método promissor para promover a inclusão escolar (MOURA, 2021).

Oferecer um ambiente propício ao aprendizado significativo e à interação social, atividades lúdicas como jogos e expressões artísticas podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais das crianças. Além disso, essas atividades fortalecem a autoestima e a confiança das crianças com deficiência, ao mesmo tempo em que promovem a expressão criativa.

Ainda há um desconhecimento de como utilizar o lúdico de forma efetiva na inclusão escolar, apesar de reconhecer o seu potencial. Para promover a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças com deficiência, é preciso investigar e compreender o papel do lúdico nesse contexto (SOUZA, 2012).

A elaboração de estratégias pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades específicas de crianças com deficiência será possibilitada pela compreensão de como o lúdico pode contribuir para sua inclusão escolar. Esta pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de preencher esta lacuna de conhecimento e fornecer subsídios para a prática pedagógica inclusiva e lúdica.

## **2. INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9394/96) estabelece, entre outros princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e recomenda que a educação para “educando com necessidades especiais” ocorra, de forma preferencial, na rede regular de ensino. Além das questões da normatização, se tem notado, em nossa sociedade, durante os últimos anos, velozes e intensas transformações com modificações

fundamentais. Uma delas é a quantidade de discussão que tem sido gerada em referência a exclusão social, configurando-se por exclusão social qualquer situação ou condição social de carência, problemas de acessibilidade, segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade em qualquer sentido.

Na história educacional brasileira, no discurso de ciência, questões de modernidade e racionalidade se mostram inseridas também no início da educação especial. A crença nas “potencialidades inatas” fundamentou um pensar meritocrático, visto no nosso passado educacional e inclusive nos meios sociais atuais. A assistência a educação especial tem caminhado a passos lentos em um período inicial, totalmente assistencialista, de forma a promover o bem-estar do indivíduo com deficiência, para um segundo momento, em que se priorizam questões médicas e psicológicas, alcançando as instituições educacionais escolares e promovendo a inserção da educação especial no sistema geral de ensino.

A Pedagogia por sua vez, é uma ciência que tem como objeto de estudo a teoria e a prática da educação. A educação é uma prática social responsável pela humanização dos indivíduos, constituindo-os como seres humanos e sociais. Cabe à Pedagogia estudar os fatores que influenciam essa formação humana. O papel do Pedagogo é atuar nas instâncias que requerem práticas educativas que têm como finalidade a formação humana incluindo a educação de inclusão.

Segundo Rodrigues (2016), desde o início do debate em Educação Especial, este estava intimamente ligado às ciências médicas e psicologia. A partir dessa abordagem (médico-psicológica), iniciou-se o estudo e a descrição dos déficits, determinando as categorias de classificação de acordo com a etiologia, com o objetivo principal de “curar ou corrigir”, um déficit ou condição patológica. Ao longo dos anos e tomando como referência a contribuição psicológica, buscamos apoiar crianças e jovens com base em suas particularidades e no déficit diagnosticado e definido. Essas duas formas de ver as necessidades especiais tiveram seu auge nas décadas de 40 e 60, anos em que é construída uma forma de atendimento às crianças com deficiência, altamente segregativa, onde eram tratadas em centros e instituições especiais, separados de escolas regulares (ONU, 1994).

Segundo Mantoan (2006), o tema de inclusão escolar vem gerando, tanto na academia quanto na própria sociedade, novas e calorosas discussões. Nos debates em relação a inclusão escolar, são revelados dados que se tornam ainda mais importantes neste período de afirmação de práticas e teorias que a fundamentam. Abordar esta nova realidade para o indivíduo com necessidade educacional especial tem o significado de compreender que é possível se desenvolverem e socializar de maneira muito satisfatória, quando os mesmos passam a ser olhados como indivíduos capazes de estar participando de um universo constituído para pessoas com habilidades e competências.

Alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles cujas

necessidades educacionais individuais não podem ser resolvidas com os meios e recursos que o professor geralmente usa para responder às diferenças individuais de seus alunos e que precisam ser atendidos por ajustes, recursos ou medidas pedagógicas especiais. Conclui-se que o sistema educacional deve fornecer os recursos humanos, técnicos e materiais necessários para atender às oportunidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, além de orientação técnica para alcançar um aprendizado de qualidade (RODRIGUES, 2016).

Em relação a alunos com deficiência ou necessidades especiais, a inclusão escolar vai além da inserção em escolas regulares. A inclusão escolar vai além da inserção em escolas regulares. Trata-se de um processo, o que indica movimento, dinâmica, reflexão e reestruturação. Os profissionais que lidam com esse processo devem estar atentos às idiossincrasias dos alunos, reavaliando as próprias posturas, técnicas e ações para que esses estudantes estejam cada vez mais incluídos no universo escolar (LACERDA, DE AQUINO ALBRES, DOS SANTOS DRAGO, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º. 9394 de 1996, em seu capítulo V, define a educação especial e estabelece as condições de seu oferecimento em seu artigo 58º:

Art. 58º - 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. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013).

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p.21).

A educação inclusiva é baseada nos mesmos fundamentos da educação regular, com base em todas as crianças de uma determinada comunidade que aprendem juntas, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. Seguindo Rodrigues (2016), pensar sobre educação de forma inclusiva é preponderante na sociedade atual. Portanto, um dos maiores desafios da educação é realizar o direito de todas as crianças e jovens de ter acesso a uma educação de qualidade e justa para todos, o que responde às suas necessidades individuais de aprendizagem e, ao mesmo tempo, considere uma estrutura curricular comum.

Cruz e Glat (2014) descreve princípios fundamentais para a eficácia da

inclusão escolar. Um deles é o acesso para todos os alunos, ou seja, a igual oportunidade de acesso à escola e de desenvolvimento de suas habilidades e necessidades. O professor precisa conhecer o seu aluno, bem como todos os fatores que tornam aquela criança única. Ele deve propiciar que o aluno seja aceito por seus colegas e valorizar as capacidades desse estudante. Outro ponto destacado pelo autor é que a prática dos professores deve ser reflexiva, no sentido de constante reavaliação para motivar a participação e o envolvimento de todos os estudantes.

Nesse ponto, salienta-se a necessidade de tornar significativa a experiência escolar dessas crianças. A experiência de inclusão escolar bem-sucedida ocorre, inevitavelmente, com o esforço e envolvimento do professor, do aluno e de todos os outros atores escolares.

### **3. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

Para Piaget (1998) a criança começa a entender primeiro a linguagem do corpo, a linguagem do movimento da ação, e através dela que a criança interage. Crianças gostam de desafios, quando não conseguem algo que desejam muito, entram em um mundo ilusório onde lá tudo é possível e realizam aquilo que não seria possível no mundo real (LUIZ *et al.*, 2014).

Vygotsky argumenta que o brincar nasce da necessidade, pois para ele o brincar é um fator fundamental no desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo, considera o brincar como uma ação espontânea da criança com grande valor socializante, pois por meio dele as crianças aprendem a conhecer seus limites e capacidades, bem como as normas sociais. Isso quer dizer que as crianças precisam usar a imaginação para brincar e que por meio da atividade lúdica a incorporação ao trabalho escolar é facilitada. Não podemos esquecer que Vygotsky usa o termo “Zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) referindo-se à distância que encontramos entre o que a criança é capaz de aprender e o que ela realmente aprende. Distância que se encurta quando a criança dispõe dos recursos necessários, entre si e principalmente, com as pessoas ao seu redor (DE LA TAILLE; DE OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Piaget considera que o jogo é uma necessidade para a criança, pois é a única forma que esta possui para interagir com a realidade, ele observa o jogo como a forma como a criança nos mostra suas estruturas mentais. Para Piaget, o jogo é um ato intelectual, já que sua estrutura é semelhante à do pensamento, mas ele encontra uma grande diferença entre os dois, o jogo é um fim em si mesmo enquanto o ato intelectual busca atingir um objetivo (MONTROYA, 2009).

Deve-se destacar que Piaget dividiu o desenvolvimento intelectual em

quatro etapas, a saber (PIAGET, 2013).:

- Estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos): Nesta etapa predominam os jogos motores e de construção.

- Fase pré-operacional (dos 2 aos 6 anos): nesta fase os jogos são fundamentalmente simbólicos e de construção.

- Fase operacional específica (dos 6 aos 12 anos): na qual se destaca o jogo regulado e a construção.

- Fase operacional formal (12 ou mais anos): onde optam por jogos de tabuleiro, jogos de RPG e qualquer jogo que implique fazer deduções.

Para Wallon, por meio da brincadeira, se realiza o desenvolvimento harmonioso da criança, ele diz que jogos e atividades que não o são (aquelas que outros autores costumam chamar de sérios, trabalhar, aprender ...) têm o mesmo “assunto”, com a única diferença da atitude que a pessoa lhe impõe. Wallon também defende a ideia de que o jogo ajuda a criança a conhecer o mundo externo por meio da imitação das pessoas mais próximas a ela e daqueles que ela imita. Ele considera que qualquer atividade feita livremente pode se tornar um jogo, e ao mesmo tempo afirma que um jogo pode deixar de sê-lo se for forçado (CARRAIS, 2020).

Brincar é uma atividade universal, vital e o motor do desenvolvimento humano: Brincar é uma atividade necessária não só para os menores, mas também para os adultos. Isso porque através da brincadeira você não apenas aprende a funcionar no mundo ao seu redor, mas também que as pessoas aprendem através da atividade lúdica a identificar nossas capacidades e limitações, ou seja, o que somos capazes de fazer e quais não somos, e nós aprenda a lidar com outras pessoas. A atividade lúdica também surge em todas as culturas. Ao mesmo tempo, o jogo é um grande elemento de socialização, uma questão essencial para o ser humano. Não menos importante é o fato de que através do jogo eliminamos o estresse que temos e nos livramos de todas as nossas preocupações por um momento (MONTROYA, 2009).

Devemos entender o jogo como uma atividade lúdica, agradável, divertida e alegre: O jogo é uma atividade destinada a produzir prazer e satisfação a quem o realiza, é uma atividade prazerosa que produz bem-estar, alegria e diversão e, em geral, ele satisfaz os desejos imediatamente. As crianças encontram prazer em brincar: porque enquanto brincam, satisfazem a sua curiosidade pelo mundo à sua volta; porque se sentem ativos, capazes e protagonistas, pois são eles que decidem jogar ou não e o que jogar; porque experimentam e põe em prática a sua força, as suas capacidades, a sua imaginação, a sua inteligência, as suas emoções e os seus afetos (CARRAIS, 2020).

Embora, como destacamos no ponto anterior, o jogo seja necessário para

todas as pessoas (crianças e adultos), a função lúdica que tem especialmente para as crianças é essencial, pois estas não têm uma variedade de atividades à sua disposição ampla para ser entretido, distraído, como os adultos.

Está comprovado que jogando você aprende porque surgem problemas que devem ser resolvidos e se revela o conhecimento adquirido. Também desenvolve as capacidades de pensamento, de criatividade; socialização, entrando em contato com outros meninos e meninas, conhecendo as pessoas ao seu redor, descobrindo-se nesses encontros; desenvolvimento afetivo-emocional. Por meio da brincadeira, a criança pode canalizar sua energia e buscar soluções para os problemas que encontra em sua vida (CAMPOS et al., 2020).

A atividade lúdica tem uma natureza e funções suficientemente complexas que nenhuma explicação teórica única é possível atualmente. Seja porque é abordado a partir de diferentes enquadramentos, seja porque os autores enfocam diferentes aspectos de sua realidade, a verdade é que ao longo da história surgem várias explicações sobre a natureza do jogo e o papel que desempenhou e continuará a desempenhar na vida. humano.

Através da brincadeira a criança vai descobrir e aprender o prazer de fazer coisas e estar com outras pessoas. É um dos meios mais importantes para expressar os seus mais variados sentimentos, interesses e passatempos (não nos esqueçamos que o brincar é uma das primeiras línguas da criança, uma das suas formas de expressão mais naturais). Está ligada à criatividade, resolução de problemas, desenvolvimento da linguagem ou papéis sociais; isto é, com numerosos fenômenos cognitivos e sociais. Tem, entre outras, uma clara função educativa, na medida em que ajuda a criança a desenvolver as suas capacidades motoras, mentais, sociais, afetivas e emocionais; além de estimular seu interesse e seu espírito de observação e exploração para saber o que os rodeia. O jogo torna-se um processo de descoberta da realidade externa por meio do qual a criança forma e reestrutura gradativamente seus conceitos sobre o mundo.

Cientificamente, foi comprovado que o hemisfério esquerdo do cérebro desenvolve um tipo de pensamento denominado vertical e o direito desenvolve o pensamento lateral. Nas primeiras idades, é conveniente encorajar o desenvolvimento de ambos os hemisférios de forma complementar porque os dois tipos de pensamento são necessários. O professor ficará encarregado de desenvolver o pensamento criativo, buscando promover todos os tipos de pensamento (DE LA TAILLE; DE OLIVEIRA; DANTAS, 2020).

Para complementar o que foi dito acima, podemos recorrer a pesquisas que confirmaram que a criatividade pode ser desenvolvida por meio de estímulo e treinamento, razão pela qual muitos países estimulam o pensamento criativo nas escolas. Muitos pesquisadores afirmam que existe uma estreita ligação entre

o brincar e a criatividade, sendo o brincar a primeira atividade criativa da criança.

Winnicott (1971/1982) afirmava que a brincadeira é a primeira atividade em que a criança cria, Vygotski (1933/1982) sugeria que antes da brincadeira não há imaginação, pois nasce da brincadeira e Chateau (1950/1973) indicava que o jogo é muito importante para o desenvolvimento da imaginação, que sem o jogo não haveria arte nem ciência, pois desenvolve o espírito construtivo, a imaginação e a capacidade de sistematização. Outros pesquisadores afirmam que o jogo é uma forma de usar a inteligência, de ser criativo (DE LA TAILLE; DE OLIVEIRA; DANTAS, 2020; MACIEL, 2008; KAWAGOE, SONZOGNO, 2006).

O interesse em desenvolver a criatividade nesses estágios iniciais da vida é porque o pensamento criativo é um fator muito importante para o desenvolvimento da inteligência em geral. Busca-se sempre que a aprendizagem esteja relacionada a atividades lúdicas ou recreativas para que haja uma aprendizagem significativa e não paralela à vida da criança.

As crianças separam claramente as brincadeiras do trabalho escolar, a aprendizagem não é através de jogos e ficam surpreendidas quando um adulto brinca com elas. A escola geralmente está relacionada à aprendizagem e ao trabalho e se sobra um pouco de tempo para brincar. Essa forma de estruturar a metodologia da sala de aula está errada, uma vez que o brincar e o trabalho não devem ser separados, mas sim integrar um ao outro, fazendo com que as crianças aprendam brincando e gostando do trabalho ou brincadeira (CABRAL; FÉLIX, 2017).

Goleman (2012) define inteligência emocional como a capacidade de contatar sentimentos, compreendê-los e aproveitar esse conhecimento para guiar nossa forma de agir, respondendo de forma adequada a diferentes estados de espírito, motivações, frustrações etc.

Na etapa da Educação Infantil a criança é carregada de energia emocional e precisa desenvolver essa inteligência emocional para poder comunicar suas emoções ou o que sente. Para cumprir esta tarefa, o professor deve colocar à disposição dos meninos e meninas todas as línguas para que possam se expressar; com o corpo, música, arte plástica, linguagem verbal etc. Todas essas linguagens podem ser expressas por meio de brincadeiras simbólicas e livres (GOLEMAN, 2012).

Uma das metodologias que mais podem ajudar no desenvolvimento dessa inteligência emocional é a metodologia experiencial. Essa metodologia coloca a vida da criança como principal fonte de aprendizagem. A sala de aula não é um local isolado, mas um local onde ocorrem situações cotidianas onde o aluno pode desenvolver ferramentas para funcionar. As emoções vêm à tona nesse tipo de metodologia porque o que importa é o menino ou a menina em relação ao meio ambiente, o que eles sentem em relação ao meio ambiente (CABRAL; FÉLIX, 2017).



Tudo na Educação Infantil está relacionado às emoções e ao brincar, que é mais um fator na vida da criança, sem falar na maior ação que ela realiza, pode ser o veículo para desenvolver a inteligência emocional. (SOUSA; TAGARRO, 2020).

Como já apontamos anteriormente, o brincar é uma forma natural e universal de a pessoa se desenvolver e se integrar à sociedade. Especificamente, o desenvolvimento infantil está direta e totalmente ligado ao brincar desde então; Além de ser uma atividade natural e espontânea à qual a criança dedica o máximo de tempo possível, por meio dela a criança desenvolve sua personalidade e habilidades sociais, estimula o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e psicomotoras e, em geral, proporciona à criança vivências que o ensinam a viver em sociedade, a conhecer suas possibilidades e limitações, a crescer e amadurecer (CABRAL; FÉLIX, 2017).

Se nos referirmos especificamente ao desenvolvimento cognitivo, pode-se perceber que muitos dos estudos e pesquisas atuais sobre a atividade lúdica na formação dos processos psíquicos fazem do brincar uma das bases do desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que constrói o conhecimento para si, por meio de si mesmo e da própria experiência. O jogo torna-se assim, a situação ideal para aprender, a chave para o desenvolvimento intelectual (SANTOS; PEREIRA, 2019).

Portanto, pode-se dizer que qualquer capacidade da criança se desenvolve mais efetivamente no brincar do que fora dele. Não há diferença entre brincar e aprender, porque qualquer jogo que coloque novas demandas na criança deve ser visto como uma oportunidade de aprendizagem; além disso, no jogo eles aprendem com notável facilidade porque estão especialmente predispostos a receber o que a atividade lúdica em que estão engajados com prazer lhes oferece. Além disso, a atenção, a memória e a engenhosidade são aguçadas no brincar, e todos esses aprendizados que a criança realiza ao brincar, serão posteriormente transferidos para situações não lúdicas (DE LA TAILLE; DE OLIVEIRA; DANTAS, 2020).

#### **4. O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO E O RESPEITO À DIVERSIDADE**

No entendimento de que a educação é um direito humano fundamental, é que o movimento Educação para Todos propôs para 2015 que todos tenham educação obrigatória, especialmente no nível primário. Essa reafirmação de que a comunidade mundial faz da consagração da educação um direito humano, a posiciona como um elemento-chave do desenvolvimento sustentável, da paz e da estabilidade de cada país e entre nações, essa representação definitivamente exige a superação de qualquer tipo de discriminação no acesso à educação e aprendizagem.



Do ponto de vista dos direitos, a inclusão educacional constitui uma preocupação universal, sendo visualizada como uma estratégia central para abordar as causas e consequências da exclusão escolar (UNESCO, 2008). Nesse sentido, a valorização da diversidade e sua consideração no desenho e implementação do currículo escolar são o ponto de partida para impedir que as diferenças se tornem desigualdades educacionais entre os alunos.

Embora as estruturas curriculares dos países demonstrem um importante avanço na questão da explicação de um sistema educacional acessível e para o qual geraram diferentes mecanismos normativos, juntamente com o levantamento de planos e programas especiais, é aconselhável atender a uma estrutura e organização escola na qual a “Educação Especial” é, de fato, uma modalidade transversal, colaborando com o processo educacional de todos os alunos que apresentam necessidades específicas de apoio durante a carreira escolar, mudando a visão atual em que grande parte da responsabilidade é atribuída da educação de alunos com deficiência ou que apresentem alguma dificuldade (DE MELO SOUZA, 2021).

O exposto acima pode ser a base para uma reorganização da estrutura organizacional do sistema educacional, onde a transversalidade dos apoios faz parte dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais, até atingir as orientações específicas derivadas dos estabelecimentos de ensino.

Diante desse novo cenário, o da inclusão, a comunidade escolar tem pelo menos a tarefa de refletir sobre o lugar ocupado pela inclusão de alunos com deficiência na sala de aula. Não é relevante pensar que o endosso de leis e decretos será o suficiente para proteger o direito à educação, por um lado e, por outro, acreditar que é suficiente com a incorporação dessa população na sala de aula, o relevante é, em última análise, quais são as oportunidades, sob quais condições e com quais recursos geramos esses espaços de acesso e participação que oferece aos alunos a oportunidade de aprender em igualdade de condições com os demais alunos de sua turma (DOS SANTOS; AGUIAR, 2019).

Além de problemas que desfavorecem a inclusão na instituição de ensino, a cultura de inexistência de conhecimento favorece a exclusão de vários alunos na escola que ficam de lado. Algumas vezes ainda ocorre o impedimento do acesso de indivíduos com deficiência na escola de ensino regular pois algumas pessoas fazem a suposição de que os estudantes com deficiência precisam de institutos exclusivos, isolados, especiais. Para que o direito de se matricular em uma escola regular dos indivíduos com deficiência seja garantido surgem leis, decretos e portarias para que todos tenham acesso ao ensino (ESTABEL; DA SILVA MORO, 2011).

Quando se fala em brincar, referimo-nos a tudo o que se relaciona com a

brincadeira e a diversão que gera prazer nas crianças e promove a sua criatividade, mas não podemos esquecer que vem de mãos dadas com algo significativo que é a aprendizagem, porque o brincar é considerado um bom instrumento pedagógico e, estratégia educacional para trabalhar com crianças. Por outro lado, o brincar abre um caminho para uma aprendizagem que olha para a alegria de conhecer e para a experiência quotidiana como fonte de ser e aprender, dando lugar a imaginários para gerar novas articulações de conceitos e, porque não, novas realidades que geram novos paradigmas (VIEIRA; VIEIRA, 2020).

Acrescente-se que o brincar como estratégia pedagógica é essencial para o desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos de vida para garantir uma educação de qualidade. É por isso que o professor realiza ações com o objetivo de facilitar a formação e a aprendizagem das crianças (DE MELO SOUZA, 2021).

Além disso, as estratégias pedagógicas buscam proporcionar diversas alternativas pedagógicas para que todos os alunos aprendam e, assim, minimizar as barreiras que apresentam. Para que as estratégias pedagógicas funcionem, a intencionalidade pedagógica deve ser levada em conta. Para que a brincadeira tenha destaque na educação, é permitido ao professor realizar suas tarefas e utilizar materiais que facilitem o desenvolvimento de habilidades e indicadores de desempenho, mostrando-os às crianças em forma de jogo, para evitar a rotina e alcançar o reflexo de diferentes estratégias de aprendizagem (DOS SANTOS; AGUIAR, 2019).

Brincar é uma experiência ligada ao prazer que permite descobrir, experimentar, criar, conhecer, inventar, partilhar, ousar, sonhar e expressar-se em múltiplas linguagens. Além de ajudar as crianças a terem autoconfiança e aprenderem a utilizar os recursos didáticos pertencentes à experiência, é por isso que o professor tem clareza sobre seus propósitos ao ensinar para despertar sua motivação, participação e interesse. Tudo isso permite que a inclusão tenha acesso a uma abordagem para motivar as crianças e demonstrar igualdade no processo educativo (DE MELO SOUZA, 2021).

Tudo o que foi dito acima se deve ao uso de estratégias pedagógicas de maneira adequada em sala de aula para que as crianças que necessitam de inclusão sejam beneficiadas, pois são procedimentos educativos que favorecem ao educador e ao educando a comunicação e aquisição de conteúdos, alcançando uma aprendizagem integral nos alunos, porque dão oportunidade para a criança praticar as atividades e o ambiente também contribui muito.

É importante ter em conta as estratégias de gestão das aulas, promovendo a disciplina na sala de aula e tendo um carácter cognitivista em que a motivação e o interesse sejam evidentes. Dentro da sala de aula é sempre possível imaginar

alternativas ao uso escolar do espaço, para responder com flexibilidade e adaptabilidade às necessidades que possam surgir. Além disso, recursos como cantinhos podem ser utilizados em sala de aula para enriquecer o aprendizado (VIEIRA; VIEIRA, 2020).

As estratégias pedagógicas lúdicas permitem ao professor realizar ações com o propósito de facilitar o conhecimento e a formação das crianças, além de serem dinâmicas e despertarem o interesse nas aulas para o aperfeiçoamento acadêmico para que o aluno construa seus próprios critérios.

As estratégias lúdicas são fundamentais na aprendizagem das crianças na educação infantil, o jogo é um mediador para estabelecer um bom ensino no campo educacional e o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo. O objetivo da metodologia lúdica é apresentar os conteúdos curriculares de forma simples e assim abordar a aprendizagem de forma divertida, dinâmica e produtiva (VIEIRA; VIEIRA, 2020).

Tudo isso dá suporte para desenvolver aspectos psicossociais e orientar o conhecimento nas atividades, despertando prazer, criatividade e curiosidade em cada criança, garantindo igualdade e inclusão. Através da brincadeira, o aprendizado é melhorado e a conexão entre alunos e professores é alcançada. As estratégias permitem planejar atividades de acordo com as necessidades evidentes na sala de aula. São procedimentos aos quais os professores recorrem para facilitar a aprendizagem de meninos e meninas. Estas estratégias perseguem um único propósito, que é ajudar as crianças a resolver problemas que lhes permitam alcançar uma aprendizagem significativa.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ter uma atenção direcionada para a inclusão de alunos com deficiência se afirma ser um tema com muitos desafios e muito importante que resulta em reconhecer que existe diversidade nas instituições escolares. A inclusão voltada para a escola não é feita somente matriculando os indivíduos com deficiência em instituições de ensino regular, mas, garantindo que este aluno participe, envolva-se nas atividades escolares, usando das mais variadas possibilidades para que adquira o aprendizado. Globalmente, cada vez mais se está comprometido com uma educação inclusiva e a flexibilização dos currículos para permitir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, mas na prática é evidente que não é tão fácil de implementar.

Em relação a alunos com necessidades especiais, a inclusão escolar vai além da inserção em escolas regulares. Trata-se de um processo, o que indica movimento, dinâmica, reflexão e reestruturação. Os profissionais que lidam com esse processo devem estar atentos às peculiaridades dos alunos, reavaliando

as próprias posturas, técnicas e ações para que esses estudantes estejam cada vez mais incluídos no universo escolar.

A brincadeira é uma atividade inata em todas as crianças, inclusive as com deficiência, e é reconhecida pelos autores como um elemento essencial para o seu desenvolvimento integral. A evolução na atividade lúdica da criança: jogo funcional, jogo de autoafirmação, jogo simbólico, jogo pré-social etc., permite à criança estruturar sua personalidade. O jogo oferece ao participante uma oportunidade para aplicar novos comportamentos à vida cotidiana. O professor deve estar envolvido na atividade do jogo, o que permitirá estratégias didáticas bem orientadas para o alcance dos objetivos propostos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

CABRAL, Ana Carla; FÉLIX, Chrisley Soares. Organização dos espaços na educação infantil: o lúdico como facilitador de práticas significativas. **Paidéia**, 2017.

CAMPOS, Aline Soares et al. O jogo como auxílio no processo ensino-aprendizagem: as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 27127-27144, 2020.

CARRAIS, Rosimeire dos Santos et al. O lúdico e a arte inseridos na sala de aula da educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 58981-58992, 2020.

CRUZ, Gilmar de carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, v. 30, n. 52, p. 257-273, 2014.

DE MELO SOUZA, Aleksandra Ricz. O lúdico no processo de inclusão escolar e social de estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Continuada**, v. 3, n. 4, p. 23-32, 2021.

DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Summus editorial, 2019.

DOS SANTOS, Mônica Pereira; AGUIAR, Jonathan. Lúdico e criatividade dialogam com inclusão?. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 4, n. 8, p. 38-50, 2019.

ESTABEL, Lizandra Brasil; DA SILVA MORO, Eliane Lourdes. A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. **Inclusão Social**, v. 4, n. 2, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas**. Objetiva, 2012.

KAWAGOE, Vanêssa RP; SONZOGNO, Maria Cecília. Uma investigação sobre o brincar de Winnicott, no tempo e no espaço da creche: contribuições da Psicanálise para a Educação. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 72, p. 203-212, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; DE AQUINO ALBRES, Neiva; DOS SANTOS DRAGO, Silvana Lucena. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LUIZ, Jéssica MM et al. As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. **Lecturas Educación Física y Deportes, Buenos Aires**, v. 19, p. 1-1, 2014.

MACIEL, Maria Regina. Winnicott e a educação hoje: uma reflexão a partir dos conceitos de moralidade, criatividade e agressividade. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, p. 139, 2008.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. UNESP, 2009.

MOURA, Gabriela Molina. Alfabetização de alunos com Síndrome de Down: um estudo de produções acadêmicas brasileiras. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Brasília. Recuperado em, v. 12, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18 de out. de 2023.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Editora Vozes Limitada, 2013.

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

SANTOS, Adriano Alves; PEREIRA, Otaviano José. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 480-493, 2019.

SILVA, Maria Rafaela Sales; DE MENEZES, Aretuza Gerdênia Miranda. **Inclusão social: um marco para história em seus avanços e desafios na escola regular**. Ficha catalográfica, 2022.

SOUSA, Rita; TAGARRO, Marta. A importância do uso de materiais lúdicos e jogos na educação de infância. **Revista da UI\_IPSantarém-Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém**, v. 8, n. 2, p. 129-143, 2020.

SOUZA, Rejanete da Silva. **A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas práticas de educação física na Escola Estadual Maria Nazaré Pereira Vasconcelos (Macapá-AP)**. 2012.

UNESCO. **Educação inclusiva na América Latina e no Caribe**. 2008.

Disponível em: <https://www.oei.es/uploads/files/news/Education/1213/guia-inclusiva-port.pdf>. Acesso em 18 de out. de 2023.

VIEIRA, Camila Mugnai; VIEIRA, Priscila Mugnai. Crianças e inclusão: mudanças de atitudes sociais por meio de estratégias educativas e lúdicas. **SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes**, p. 12-29, 2020.

# AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR NA CRIANÇA COM TEA

*Maria Helania De Araujo Moreira<sup>1</sup>*

*Ataide Ferreira Miranda<sup>2</sup>*

*Efraim de Ataide Silva Miranda<sup>3</sup>*

*Maria Edna da Silva Miranda<sup>4</sup>*

*Marta dos Santos Freire<sup>5</sup>*

*Márcia dos Santos Freire<sup>6</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Rodrigues (2009, p.20): “O termo autismo foi usado primeiramente em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939) em alusão ao sintoma esquizofrênico da perda de contato com a realidade”.

---

1 Graduada em Pedagogia. Especialista em: em Didática do Ensino ( Ênfase em Ciências), Educação Infantil e Alfabetização, Neurociência e Neuropedagogia na Educação, Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Gestão Escolar com Ênfase em Administração, Orientação e Inspeção Escolar e Psicomotricidade.Mestre em Ciências da Educação. Professora Coordenadora Pedagógica na E.M. Antônio Matias de Araújo. E-mail: helania.laboratorio@gmail.com.

2 Graduado em História – Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Especialista em História Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN.Professor De História. E-Mail: ataidefm@hotmail.com.

3 Graduado em Licenciatura em História pela UVA, cursando Jornalismo na UFRN, cursando pós-graduação em História Afro na FAVENI, atuou como professor de História por 11 anos na rede municipal de ensino de Monte Alegre 2008-2018, Atualmente coordena setor de comunicação na Secretaria de Cultura, Turismo e Comunicação Social de Monte Alegre-RN. E-mail: efraimdeasm@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia. Especialista em Didática do Ensino - Geo-História. Professora Polivalente. E-Mail: mariaednamiranda@gmail.com.

5 Graduada em Pedagogia - Universidade Potiguar (Unp) Gestora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino- Natal/ RN Especialista em Psicopedagogia – UFRN. E-mail:marthfreire@hotmail.com.

6 Graduada em Pedagogia pela Universidade Potiguar, pós graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no presente momento atuando como Gestora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Natal-RN.E-mail: freiremarcia269@gmail.com.

Em 1942 o termo autismo foi retomado pelo médico austríaco Leo Kanner (1894-1981) no artigo intitulado Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo para descrever onze casos com características de obsessão, estereotípias e ecolalias. Tais sinais, a princípio, foram vistos como uma doença específica relacionada à esquizofrenia. Em 1944, outro médico austríaco, Hans Asperger (1906-1980), escreveu o artigo Psicopatologia Autística da Infância, descrevendo crianças muito parecidas com as estudadas por Kanner [...] Somente a partir de 1976, com os estudos do médico norte americano Edward Ritvo (1930-), foi que o autismo passou a ser visto não como uma psicose, mas como um distúrbio do desenvolvimento (Padilha, 2008, p. 34).

O Autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento que aparece nos três primeiros anos de vida e interfere no desenvolvimento cerebral normal das habilidades sociais e da comunicação. A partir do último APA (2014), fundiram-se em um único diagnóstico Transtorno do Espectro Autista – TEA, todos os distúrbios do autismo (Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da infância, Transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado e Síndrome de Asperger).

A literatura e atualmente ainda não são conhecidas as causas desse transtorno. As pesquisas sugerem que existe uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Pela complexidade do transtorno não existe ainda um tratamento padronizado para o TEA, existem vários métodos e formas de trabalhar a criança. No entanto os profissionais partem da mesma opinião que quanto antes se detecte maiores efeitos positivos haverá sobre os sintomas e atitudes.

Ao examinar os dados referentes a critérios de classificação do autista descritos no DSM V, APA (2014) verifica-se alguns dos critérios: o Problemas de interação social ou emocional alternativo – Isso pode incluir a dificuldade de estabelecer ou manter o vai e vem de conversas e interações, a incapacidade de iniciar uma interação e problemas com a atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesses com os outros. Bem como graves problemas para manter relações – Isso pode envolver uma completa falta de interesse em outras pessoas, as dificuldades de jogar fingir e se engajar em atividades sociais apropriadas à idade e problemas de adaptação a diferentes expectativas sociais.

Outro ponto é a questão de Problemas de comunicação não verbal – o que pode incluir o contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bem como a incapacidade de entender esses sinais não verbais de outras pessoas. Além desses já citados há também os comportamentos repetitivos e restritivos - Além disso, o indivíduo deve apresentar pelo menos dois destes comportamentos: apego extremo a rotinas e padrões; resistência a mudanças nas rotinas; fala ou movimentos repetitivos; interesses intensos e restritiva; dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar



comportamentos de estímulos sensoriais. Dentro do Transtorno do Espectro Autista, estes estão classificados entre: leve, moderado e severo. De acordo com Gattino (2009, p. 14): “O TEA revela seus primeiros sinais, em geral, antes dos três anos de vida e caracteriza-se pelo comprometimento da comunicação, da interação social e pela presença de maneirismos”

As estatísticas apresentam que o transtorno afeta hoje aproximadamente 1% da população e apesar de tão prevalente ainda não tem causa definida. De acordo com informações relevantes divulgadas pela OMS e veiculadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), estima-se que o autismo afeta 1 em cada 160 crianças no mundo (OPAS, 2017). Nos Estados Unidos, segundo o relatório do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) e do Centro Nacional de Estatística dos EUA, aparecem em 1:45 nascimentos. No Brasil, calcula-se a existência de 2 milhões de pessoas com TEA (Muotri, 2017).

Assim buscamos nesse artigo compreender o desenvolvimento neuropsicomotor da criança com TEA, através da realização de análise da literatura e avaliação do processo de desenvolvimento neuropsicomotor. Tendo em vista possibilitar a criança o controle de alguns sintomas para viabilizar melhoria na qualidade de vida e bem estar. Trata-se de um modelo de intervenção para ser utilizados com crianças com TEA através de atividades praticas envolvendo aspectos sensorial, da motricidade, cognição, comunicação, sociabilidade e comportamento.

## **2. O AUTISMO NO BRASIL**

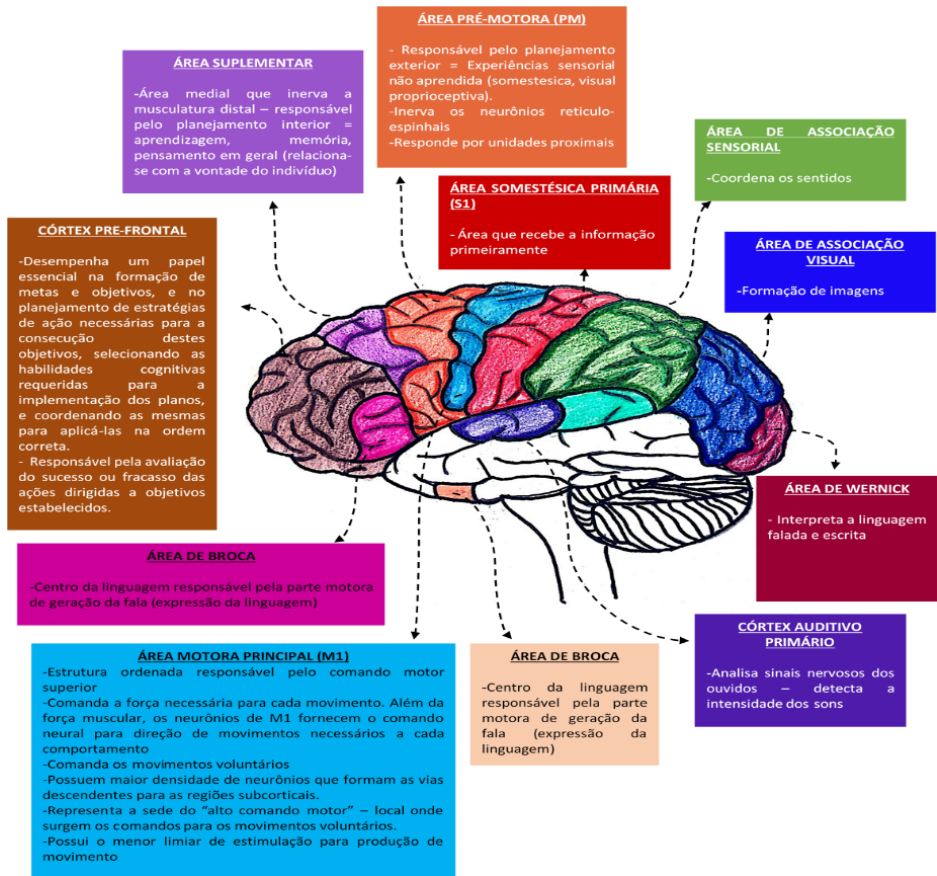
No Brasil, com 200 milhões de habitantes, temos 02 milhões de autistas. Só em São Paulo, 300 mil. Porém, no Paraná não temos estes dados estáticos. Em 1980, a incidência aproximada era 1 em cada 2.500 Hoje de acordo com Becker e Riesgo (2016), a prevalência aumentou 1 em cada 68. Busca-se melhores formas de recursos educacionais para melhoria do TEA. Na trajetória da política educacional, o país tem buscado privilegiar a Educação Especial / Autista, de forma educacional, terapêutica e acompanhamento das famílias.

Assim aparecendo do nascimento até os três anos; por uma regressão do comportamento mudam pelo nível. Aprendizagem motora depende de programas motores preexistentes → predição ou estimativa interna dos parâmetros necessários para sua execução, representação neural do movimento e pelo modelo interno do “corpo em ação”. Os programas ou planos motores e sua execução dependem da atividade orquestrada das redes cerebrais; para tanto irá requerer redes neurais íntegras, dependendo do tipo e complexidade do movimento a ser executado.

Para a formação de novos comportamentos motores é preciso manter comportamentos estabelecidos e as áreas responsáveis pelo planejamento, correção e execução dos movimentos, as habilidades motoras comprometidas

podem acarretar implicações e déficits para as habilidades sociais e de comunicação, assim a interação do indivíduo com o meio é essencial para o aperfeiçoamento de suas habilidades motoras, conforme o quadro a seguir:

**Figura1- Quadro de funções cerebrais**



Fonte: Resumos Medicina(2018)

### 3. CARACTERIZAÇÃO PSICOMOTORA DA CRIANÇA COM TEA

Conforme anteriormente mencionado as Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no tocante as habilidades motoras apresentam redução do desenvolvimento neuropsicomotor, portanto a avaliação de crianças com TEA será sempre complexa, dessa maneira apresentam: baixa consciência, corporal; prejuízo na habilidade motora grossa e fina, ações pouco adaptadas, planejamento e sequenciamento motor afetados, equilíbrio estático, lateralidade e noção de reversibilidade também prejudicados; déficit no processamento viso-espacial.

A análise psicomotora de acordo com Fonseca (2004), compreende vários fatores, tais como tonicidade, equilíbrio, lateralização, somatognosia, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina, para tanto Para tanto a Psicomotricidade é a Interação de dois componentes do comportamento humano, a Motricidade se caracteriza por sistema dinâmico que subentende a organização de um equipamento neurobiológico sujeito ao desenvolvimento e à maturação, já o Psiquismo é o funcionamento de uma atividade mental composta de dimensões socioafetivas e cognitivas.

**Figura 2** -bases psicomotoras

<b>PRIMEIRA UNIDADE FUNCIONAL</b>	<b>SEGUNDA UNIDADE FUNCIONAL</b>	<b>TERCEIRA UNIDADE FUNCIONAL</b>
<b>TONICIDADE QUILIBRAÇO</b>	<b>NOÇÃO DE CORPO LATERALIZAÇÃO ESTRUTURAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL</b>	<b>PRAXIA GLOBAL PRAXIA DISTAL</b>

**Fonte:** Elaboração própria

As Diferenças no desenvolvimento motor, vínculo afetivo, oralidade, autonomia, desenvolvimento simbólico abstrato (ludicidade), geram cobranças, dos pais familiares, amigos e sociedade. Ao se inserir no contexto social a criança autista precisa realizar ajustes com sons, espaços, cheiros, luzes, objetos e pessoas. Essa é a sua grande dificuldade: Interações sociais, com isso vemos comportamentos alterados, por ser difícil a organização de seu mundo.

Para tanto eles apresentam alterações motoras, exploração não usual de objetos, fixação de olhar exagerado, reação diminuída ou exacerbada a sons ou outros estímulos sensoriais, lentidão nos níveis de atividade e atraso das funções motoras finas e grossas, movimentação motora repetitiva estranha; maneirismos motor (estereotípias). É de suma importância a avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor para amenizar e contribuir para a realização de algumas funções básica da condição humana, possibilitando a criança o controle de alguns sintomas, que viabilizar a qualidade de vida e bem-estar.

#### **4. INTERVENÇÃO PRÁTICA**

A Intervenção motora com a criança com TEA baseada nos conteúdos psicomotores s considerando as Bases Psicomotoras.

1ª Atividade Consciência corporal o objetivo: Montar as partes do corpo. Sob comando pedia para ele mostrar o pé, as mãos, a cabeça, o olho, o nariz, a boca, a orelha, o cabelo, o pescoço, o joelho. Ele ia voltava, mas não realizava, ou seja não correspondia aos comandos.

2ª atividade se propôs trabalhar a coordenação motora global - pular, rolar, correr, estimulando a criação da percepção dos limites do seu corpo. Utilizei uma bola e batia no chão próximo a ele, e o chamava para que ele se caminha até mim na tentativa de movimentar o corpo e pegar a bola, até que ele correu exprimindo movimentos estereotipados com as mãos e veio em minha direção, assim conseguir correr e caminhar até mim, por várias vezes.

3ª atividade foi observar como está sua percepção sobre lateralidade. Então aqui no pátio da escola coloquei um tapete feito com folhas de papel ofício colada com fita adesiva no chão com os pés, tal qual também envolve outros enfoques como a tonicidade, equilíbrio, noção de corpo, Estruturação espaço temporal, e plaxia global. Dai nos iríamos seguindo as direções dos pés: frente, lado esquerdo, direito.

4ª atividade foi com várias cordas de diferentes espessuras e tamanhos, em diferentes circuitos (círculos, linhas retas, linhas curvas). o que envolvem tonicidade, noção de corpo e estruturação espaço-temporal. Com isso nos realizamos a atividade de passar por cima das cordas.

Ao final das atividades poderá haver por parte do aluno com TEA a necessidade da continuidade dos exercícios, para treinar, e se adaptar para realização das atividades e assim conseguir sucesso no desenvolvimento das habilidades motoras. Quando se trata de uma situação de TEA com suporte 3 o quadro é muito difícil de realizar a intenção, pois o transtorno do espectro autista apresenta um comprometimento o maior nos aspectos Neurobiológicos e alterações eletrofisiológicas: Áreas cerebrais envolvidas em redes neuronais possivelmente associadas com o autismo.

A descoberta dos neurônios-espelho proporcionou uma revolução no interior da neurociência, pois possibilitou a compreensão de uma série de comportamentos típicos dos seres humanos, até então obscuros. Essa rede específica de neurônios é ativada quando o sujeito realiza uma ação e quando ele observa a mesma ação, ou similar, sendo executada por outro favorecendo a base para o comportamento de imitação e a empatia, variáveis que estão prejudicadas, ou até mesmo suprimidas, nos sujeitos com TEA (Sinigaglia, 2008; Leal-Toledo, 2010)

O funcionamento do cérebro de uma pessoa com autismo é afetado pela falta de comunicação eficiente entre os neurônios, o que dificulta o processamento de informações. Esse quadro costuma incluir alterações no corpo caloso, que ajuda na comunicação entre os dois hemisférios cerebrais, na amígdala, responsável pelas relações sociais e emocionais, e no cerebelo, que controla as atividades motoras, como equilíbrio e coordenação. Além disso, há também déficit nos neurotransmissores serotonina e glutamato no cérebro de pessoas autistas.

De acordo com Siqueira et al (2016), a partir de evidências de pesquisas, o cérebro de pessoas com TEA apresentam falhas, alterações e prejuízos no



funcionamento do hipocampo, o córtex entorrinal, a amígdala e o córtex pré-frontal.

Assim segundo Moraes (2014) as principais áreas do cérebro com desenvolvimento anormal em autistas e suas funções, conforme o quadro abaixo:

**Figura 3- Áreas e funções do cérebro.**

ÁREAS E FUNÇÃO	ÁREAS E FUNÇÕES
<p><b>1- O hipocampo:</b> É uma estrutura alinhada a formação da memória. É uma área de armazenamento e formação de memórias de longo prazo. Exerce também importante papel na navegação espacial (Stephan,1983). Crianças com autismo, com ou sem retardo mental, apresentam um maior volume do hipocampo direito do que não autistas (Nacewicz, Dalton, Johnstone, Long, McAuliff, Oakes&amp; Davidson, 2006).</p>	<p><b>5- O corpo mamilar:</b> Está relacionado ao hipotálamo. São responsáveis por regular os reflexos alimentares (Armstrong, 1986). Lesões nesta região têm sido correlacionadas com a perda de capacidade de navegação espacial em várias espécies. Sugere-se que em autistas a hipoativação dessa região seja relacionada ao prejuízo da capacidade de aprendizagem espacial (Kumar, Woo, Birrer, Macey,Fonarow, Hamilton &amp; Harper, 2009).</p>
<p><b>2- O córtex entorrinal:</b> Está ligado a numerosas fibras da região cortical que se conectam com o restante do córtex cerebral e áreas associativas. Por conta disto esta ligada ao processamento da informação advinda dos aspectos sensoriais e motores. Esta área está associada também a memória de 90 a 180 minutos que sucedem cada experiência (Hafting, Fyhn, Molden, Moser &amp; Moser, 2005). Alterações no volume e desenvolvimento dessa região têm sido associadas ao autismo, e também na incidência de patologias de Alzheimer e Parkinson (Goldman, Stebbins, Bernard,Stoub, Goetz &amp; Toledo-Morrell, 2012).</p>	<p><b>6- A amígdala:</b> É uma estrutura complexa adjacente ao hipocampo, envolvida no processamento de emoções e do medo. A amígdala coordena as respostas fisiológicas com base nas informações cognitivas, isso porque ela liga áreas do córtex com o sistema hipotalâmico e os sistemas do tronco encefálico que coordenam respostas metabólicas (Maren, 1996). A amígdala em crianças com autismo é inicialmente maior, entretanto, não continua a crescer com o desenvolvimento da idade, como é com os não autistas. Foi encontrado também correlação entre o volume da amígdala e a gravidade do quadro clínico (Nacewicz, Dalton, Johnstone, Long, McAuliff, Oakes &amp; Davidson, 2006; POLŠEK ET AL.,2011).</p>
<p><b>3- O subículo :</b> É a menor parte da formação hipocampal e localiza-se entre o córtex entorrinal e o hipocampo. Esta região está associada com a epilepsia e também memória de trabalho e dependência química (Witter &amp; Groenewegen, 1990). A região do subículo e seu desenvolvimento têm sido apontados como em correlação com variáveis epigenéticas, como os maus tratos na infância. Como esta região atua na regulação do sistema de dopamina, anomalias na sua formação têm sido associadas ao autismo e a outras condições como esquizofrenia, psicose, stress, propensão a vícios em substâncias psicoativas (Grace, 2010; Teicher, Anderson &amp; Polcari, 2012).</p>	<p><b>7- Giro do cíngulo :</b> É um aglomerado de fibras em formato de C e que fazem uma ligação comunicativa entre o sistema límbico e o córtex. Nesse sentido, esta área está ligada ao ativamente de memórias e a aprendizagem (ZHANG et al., 2007). A hipoativação desta região foi encontrada em estudos com autistas no qual os mesmos eram submetidos à necessidade de realizar julgamento social sobre outros. Anomalias nessa região têm sido associadas a outras patologias que afetam a conduta emocional e interação social, como esquizofrenia de início precoce, agenesia do corpo caloso e demência frontotemporal (Polšek, Jagatic, Capanec, Hof&amp;Šimić, 2011).</p>
<p><b>4- Células de purkinje:</b> São neurônios altamente especializados presentes apenas no cerebelo e que tem a função de receberem impulsos sensitivos de articulações, tendões, músculos, olhos. Nesse sentido, essas células desempenham funções ligadas à estabilização dos reflexos e dos movimentos (Alvarez-Dolado, Pardo, Garcia-Verdugo, Fike, Lee, Pfeffer &amp; Alvarez-Buylla, 2003).Uma ampla variedade de métodos quantitativos e qualitativos apontam uma menor concentração de células de Purkinje (Fatemi, Halt, Realmuto, EarleKist, Thuras &amp; Merz, 2002).</p>	<p><b>8- O córtex pré-frontal:</b> É uma importante área para diversas funções. É uma parte crítica do sistema executivo que se refere à capacidade de planejar, raciocinar e julgar. Está envolvido também no desenvolvimento da personalidade, nas emoções e na capacidade de exercer avaliação e controle adequado dos comportamentos sociais (Fuster, 2008). Os padrões de maturação do córtex pré-frontal em crianças autistas é mais lento, o que é consistente com o desempenho cognitivo dos mesmos (Zilbovicius, Garreau, Samson, Remy, Barthelemy, Syrota &amp; Lelord,1995).</p>

Fonte: Moraes (2014).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição que acompanha o indivíduo ao longo da vida, sendo fundamental um grande interesse em compreender suas características específicas. A pesquisa teve como objetivo principal apresentar um panorama das publicações sobre esse transtorno. De maneira geral, o aumento no número de artigos científicos publicados nesse tema indica um crescente interesse em desenvolver estudos a respeito. Reconhecendo a importância das intervenções na escolar, é possível que o professor/mediador aplique suas práticas baseadas em evidências de diversos contextos, como ateliês, salas de aula adaptadas, música, teatro, culinária e brincadeiras. Acredita-se que tais atividades possam apoiar intervenções terapêuticas voltadas para a interação, a dialética e a percepção do aluno com TEA.

Ao realizar as atividades poderemos compreender as necessidades do aluno, diante do quadro é muito importante que o mesmo possa ter acesso as atividades de intervenções com frequência respeitando suas possibilidades, pois esses alunos apresentam muitas limitações inclusive na grande maioria dentro destas disfunções descritas no quadro acima.

Dentro dessa perspectiva desenvolver um trabalho com crianças autistas requer um olhar singular e afetivo, além de estudar sempre sobre, sempre tem algo novo e que precisa ser considerado para poder realizar as intervenções certas para cada uma criança, as particularidades são únicas e surpreendente

## REFERÊNCIAS

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BECKER, M. M.; RIESGO R. S. Aspectos neurobiológicos dos transtornos do espectro autista. In: ROTTA, N. T; OHLWILER, L. RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BRANDÃO, J. S. **Desenvolvimento psicomotor da mão**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.

CATELLI, C. L. R. Q., D'ANTINO, M. E. F., BLASCOVI-ASSIS, S. M. Aspectos motores em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista: revisão de literatura. In: **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 56-65, 2016.

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

GATTINO, Gustavo Schulz. **A influência do tratamento musicoterapêutico**

- na comunicação de crianças com transtornos do espectro autista.** 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever:** um caminho psicomotor. Cajamar: Cultural RBL.
- LEAL-TOLEDO, G. Neurônios-espelho e o representacionalismo. **Rev. Filos.**, Aurora Curitiba, v. 22, n. 30, p 179-194, jan/jun, 2010.
- MORAES, Thiago Perez Bernardes de. AUTISMO: Entre a alta sistematização e a baixa empatia: um estudo sobre a hipótese de hipermasculinização do cérebro no espectro autista. **Revista Pilquen**, n. 11, 2014.
- MUOTRI, A. R. **Espiral:** conversas científicas do século XXI. Rio de Janeiro: Atheneu, 2017.
- OKUDA, P. M., MISQUIATTI, A. R. N., CAPELLINI, S. A. Caracterização do perfil motor de escolares com transtornos autístico. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 443-454, set./dez. 2010.
- OPAS. **Folha informativa:** transtorno do espectro autista. Brasília: OPAS, 2017.
- PADILHA, Marisa do Carmo Prim. **A musicoterapia no tratamento de crianças com perturbação do espectro do autismo.** 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2008.
- RESUMOS MEDICINA. **Quadro de funções cerebrais.** [Brasília]: Resumos Medicina, 2018.
- RODRIGUES, Jéssika Castro. **Musicalização de crianças e adolescentes com diagnóstico de autismo.** 2009. Monografia (Licenciatura Plena em Música) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Pará, Belém, 2009.
- ROSA NETO, F. et. al. Efeitos da intervenção motora em uma criança com transtorno do espectro do autismo. In: **Temas sobre desenvolvimento**, v. 19, n. 105, p. 110-114, 2013.
- SIQUEIRA, Carolina Carvalho et al. O cérebro autista: a biologia da mente e sua implicação no comprometimento social. **Revista Transformar**, v. 8, n. 8, p. 221-237, 2016.
- SOARES, A. M., CAVALCANTE NETO, J. L. Avaliação do Comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma Revisão Sistemática. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 445-458, Jul.-Set., 2015.

# AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

*Maria Helania de Araujo Moreira<sup>1</sup>*

*Aldo Nicácio Barbosa Junior<sup>2</sup>*

*Eliane Cristina de Melo<sup>3</sup>*

*Francisco José Pinheiro Xavier<sup>4</sup>*

*Josefa Kérsia Pinheiro Pontes<sup>5</sup>*

*Roberto Venâncio Inácio<sup>6</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda as contribuições da neurociência aplicadas à educação, pesquisando os documentos que regulamentam o processo de aprendizagem. Para tanto, foi desenvolvido através de uma pesquisa em turmas de 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental no período letivo de 2022, em uma Escola Municipal do Município de São José do Campestre, no Estado do Rio Grande do Norte.

Durante a construção do portfólio, notamos claramente as dificuldades dos educandos para se relacionarem com seus sentimentos e de outros,

- 
- 1 Graduada em Pedagogia. Especialista em: em Didática do Ensino ( Ênfase em Ciências), Educação Infantil e Alfabetização, Neurociência e Neuropedagogia na Educação, Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Gestão Escolar com Ênfase em Administração, Orientação e Inspeção Escolar e Psicomotricidade. Mestre em Ciências da Educação. Professora Coordenadora Pedagógica na E.M. Antônio Matias de Araújo.
  - 2 Graduado em Pedagogia (UFRN), Tecnólogo em Materiais (IFRN) e em Educação Física (UFRN). Especialista em Psicopedagogia (UNINASSAU). Servidor Público. E-mail: nicaciobarbosa@gmail.com.
  - 3 Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena Universidade Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais E-mail:elaine10melo@hotmail.com.
  - 4 Graduado em Geografia, Licenciatura Plena – UPE. Especialista em Ensino de Geografia – FAINTVISA. Professor da Rede Municipal de Passira-PE. E-mail. francisco.passira@hotmail.com.
  - 5 Graduada em Pedagogia pela UFRN. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar. Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Professora efetiva da rede municipal de ensino - anos iniciais. E-mail: kersiapinheiro@hotmail.com.
  - 6 Graduado em Pedagogia. Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Prof: polivalente .E-mail robertovenancio@live.com.



apresentando traços de desmotivação, entre outros, o que impulsionou a realização de atividades lúdicas, com jogos, músicas, para melhor envolver, na prática, as atividades propostas.

Daí a importância de envolver, se expressar e se relacionar. O relacionamento interpessoal é um conceito do âmbito da sociologia e psicologia que significa uma relação entre duas ou mais pessoas. Este tipo de relacionamento é marcado pelo contexto onde ele está inserido, podendo ser um contexto familiar, escolar, de trabalho ou de comunidade. O relacionamento interpessoal implica uma relação social, ou seja, um conjunto de normas comportamentais que orientam as interações entre membros de uma sociedade.

Uma vez que, ao desenvolver tais habilidades no contexto escolar, possibilitará tanto ao educador como ao educar ferramentas que devem viabilizar o entendimento, para saber lidar com seus próprios sentimentos, dando importância ao que sente e aos sentimentos dos outros, respeitando, sendo assim percebendo o outro, tendo uma visão respeitosa, de reciprocidade, cooperação entre as partes, ocasionando discernimento e empatia em meio ao ambiente no qual foram inseridos.

As Relações Interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento da criança, o educador, enquanto participante do grupo, deve intervir favorecendo essa forma de socialização, incentivando a cooperação, o espírito de solidariedade e de interação mútua, em lugar de desenvolver o espírito de concorrência e conflito de coletivo:

No espaço escolar se constitui um grande grupo que abriga diversos grupos menores. “O grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas para o desenvolvimento da sua personalidade” (Wallon, 1979, p.172).

Segundo Farias (1998), os esquemas são uma necessidade do indivíduo. Os esquemas afetivos levam à construção do caráter, são modos de sentir que se adquirem juntamente com ações exercidas pelo sujeito sobre pessoas ou objetos. Os esquemas cognitivos conduzem à formação da inteligência, tendo a necessidade de serem repetidos (a criança pega várias vezes o mesmo objeto).

Atividades que envolvem a ludicidade, o movimento vem ganhando espaço no âmbito nacional, principalmente na educação infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e por seu uso permitir um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito.

A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para as crianças como para os jovens. (Fantacholi, 2011, p. 5).

A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica pode desenvolver diferentes atividades que trazem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para as crianças como para os jovens.

Tornando-se um meio alternativo em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Através da Neurociência, podemos entender que o processo de aprendizagem não está relacionado apenas com a memória, mas também com os estímulos emocionais. Sendo de suma importância o desenvolvimento de competências sócio emocionais, para manter uma relação saudável entre os sujeitos. Daí a importância de se envolver, se expressar e se relacionar. O relacionamento interpessoal é um conceito do âmbito da sociologia e psicologia que significa uma relação entre duas ou mais pessoas. Este tipo de relacionamento é marcado pelo contexto onde ele está inserido, podendo ser um contexto familiar, escolar, de trabalho ou de comunidade.

O relacionamento interpessoal implica uma relação social, ou seja, um conjunto de normas comportamentais que orientam as interações entre membros de uma sociedade. No espaço escolar se constitui um grande grupo que abriga diversos grupos menores: “O grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas para o desenvolvimento da sua personalidade” (Wallon, 1979, p.172).

Para Wallon (1979): “A dimensão afetiva ocupa o lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”. Para ele, a emoção, uma das dimensões da Afetividade, é instrumento de sobrevivência inerente ao homem, é “fundamentalmente social” e “constitui também uma conduta com raízes na vida orgânica”. (Dantas, 1992, p.85)

Ainda segundo Wallon (1979), o desenvolvimento humano acontece em cinco estágios, nos quais são expressas as características de cada espécie e revelam todos os elementos que são específicos a pessoa:

- impulsivo-emocional (de 0 a 1 ano): onde o sujeito revela sua afetividade por meio de movimentos, do toque, numa comunicação não-verbal;
- sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): a criança já fala e anda, tendo o seu interesse voltado para os objetos, para o exterior, para a exploração do meio;
- personalismo (3 a 6 anos): fase da diferenciação, da formação do “eu”, da descoberta de ser diferente do “outro”;
- categorial (6 a 10 anos): organização do mundo em categorias leva a um melhor entendimento das diferenças entre o “eu” e o “outro”;
- puberdade, adolescência (11 anos em diante): acontece uma nova crise de oposição, ou seja, o conflito eu-outro retorna, desta vez como busca de uma identidade autônoma, o que possibilita maior clareza de limites, de autonomia e de dependência. É nessa fase que o indivíduo se reconhece como Ser único, com personalidade, com valores, com sentimentos. (Mahoney & Almeida, 2005, p.22)

Em todos os estágios do desenvolvimento humano, segundo a teoria de Wallon (1979), a Afetividade está presente em maior ou menor grau, haja vista a interação necessária a esse processo, para a formação desse indivíduo como ser social, cultural e inserido, de fato, não meio em que vive. Gardner (1995) define relacionamento intrapessoal como a capacidade que um indivíduo tem de conciliar quatro aspectos:

- 1- Autodomínio.
- 2- Automotivação
- 3- Autoconhecimento
- 4- Autoconfiança

Ainda de acordo com Gardner (1995) relacionamento intrapessoal é quando o indivíduo tem conhecimento da própria vida, isto é, como ele vai se relacionar com as suas emoções, utilizando uma forma de entender e orientar o próprio comportamento.

Em relação ao que se refere ao relacionamento interpessoal, temos o segundo conceito de competência interpessoal, que Moscovici (1985) trata-se de uma habilidade onde o indivíduo aprende a lidar com outros de forma consistente às necessidades referentes a uma situação.

As relações interpessoais se desenvolvem em decorrência dos processos de interação, que corresponde às situações de trabalho compartilhadas por duas ou mais pessoas, as atividades coletivas e pré-determinadas a serem executadas, bem como interações e sentimentos recomendados, tais como: comunicação, cooperação, respeito, amizade, etc. (Silva et al., 2007, p. 2)

Lima (2010) aponta que temos várias áreas no cérebro em que os neurônios são destinados a processar coisas específicas. Por exemplo, temos áreas diferentes para perceber o mundo que nos rodeia, área para visão, área para audição, área para o olfato, área para o paladar e área para o tato. Temos áreas para a realização de movimentos para cada parte do corpo. Temos áreas para os comportamentos da música - melodia e ritmo são processados separadamente - e cada uma delas também está envolvida nos atos de ler e de escrever. Temos áreas especializadas em perceber cor e em nomes, área especializada em perceber rosto humano e ainda existem áreas diferenciadas para classes gramaticais da língua.

O sistema límbico responde pelos comportamentos instintivos, pelas emoções e pelos impulsos básicos, formando um elo entre os centros de consciência superiores no córtex cerebral e o tronco encefálico, que regula os sistemas corporais, Papez (1937), descobriu que as estruturas límbicas formavam uma rede complexo neural envolvido no comportamento emocional, formando um circuito, conhecido que ficou conhecido como “Circuito de Papez”.

## **Etapas do projeto de intervenção**

A intervenção foi realizada na turma do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com total geral de 120 alunos, distribuídos em quatro turmas numa faixa etária de onze a quatorze anos, dentre eles há alguns alunos com necessidades educacionais especiais. No processo de aprendizagem, apresentam bastantes dificuldades, inclusive há alunos que não conhecem as letras do alfabeto, outros apresentam dificuldades significativas, com exceção de poucos alunos que conseguem demonstrar bom desempenho.

As crianças advêm de famílias carentes, integradas no programa social do Bolsa Família. Em sua maioria, são economicamente desfavorecidos (baixa renda), residem próximo à escola. Além do que, são turmas que apresentam distúrbio de comportamento, em sua maioria já chegaram a inviabilizar o acontecimento da aula.

Diante da problemática apresentada por sua maioria, considerando a queixa dos professores referente aos comportamentos inadequados, propusemos a realização de atividades lúdicas que dinamizassem as aulas, que estimulassem o interesse e a participação dos educandos.

o córtex pré-frontal “é responsável peloajuizamento das coisas e pelo comportamento social e emocional”; que a amígdala é “o verdadeiro agente receptor emotivo, sendo importante na geração do medo”; que o hipocampo é o gerenciador da memória de ocorrências”; que o giro do cíngulo é “peça chave na fisiologia das emoções e recompensas”; que é da área tegumentar ventral que “partem os impulsos que possibilitam sentir as recompensas fundamentais”; que o núcleo accumbens “participa muito ativamente na filosofia do prazer” e emite projeções nervosas para o córtex pré frontal “que prepara toda a dinâmica para o nosso comportamento emocional”; que no hipotálamo “reside o centro da fome, da saciedade, da sede, do impulso sexual”; que o sistema límbico “é responsável pelo equilíbrio ou desequilíbrio emocional do ser humano”. (Relvas, 2010, p. 28).

Lima (2010) aponta que temos varias área no cérebro em que os neurônios são destinados a processar coisas especificas. Por exemplo, temos áreas diferentes para perceber o mundo que nos cerca, área para visão, área para audição, área para o olfato, área para o paladar e área para o tato. Temos áreas para a realização de movimentos para cada parte do corpo. Temos áreas para os comportamentos da musica- melodia e ritmo são processados separadamente- e cada uma delas também esta envolvida nos atos de ler e de escrever. Temos áreas especializadas em perceber cor e em nomeá-las, área especializada em perceber rosto humano. Temos áreas diferenciadas para classe gramaticais da língua.

O sistema límbico responde pelos comportamentos instintivos, pelas emoções e pelos impulsos básicos, formando um elo entre os centros de

consciência superiores no córtex cerebral e o tronco encefálico, que regula os sistemas corporais, Papez (1937), descobriu que as estruturas límbicas formavam uma rede neural complexa envolvida no comportamento emocional, formando um circuito, conhecido que ficou conhecido como “Circuito de Papez”.

### **Etapas do Projeto de Intervenção**

A intervenção foi realizada na turma do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com total geral de 120 alunos, distribuídos em quatro turmas numa faixa etária de onze a quatorze anos, dentre eles há alguns alunos com necessidades educacionais especiais. No processo de aprendizagem, apresentam bastantes dificuldades, inclusive há alunos que não conhecem as letras do alfabeto, outros apresentam dificuldades significativas, com exceção de poucos alunos que conseguem demonstrar bom desempenho.

As crianças advêm de famílias carentes, integradas no programa social do Bolsa Família. Em sua maioria, são economicamente desfavorecidos (baixa renda), residem próximo à escola. Além do que, são turmas que apresentam distúrbio de comportamento, em sua maioria já chegaram a inviabilizar o acontecimento da aula.

Diante da problemática apresentada por sua maioria, considerando a queixa dos professores referente aos comportamentos inadequados, propusemos a realização de atividades lúdicas que dinamizassem as aulas, que estimulassem o interesse e a participação dos educandos.

A proposta, de acordo com Chateou (1987, p. 14):

a criança pelo jogo desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidade virtuais que ocorra sucessivamente á superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolvem unes e as combina, coordena seu ser e lhe dar vigor.

A partir desse pressuposto, pretende-se despertar um olhar criterioso para o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do educando nas atividades que envolvem a ludicidade, sendo uma importante ferramenta para auxiliar a fixação dos conteúdos escolares.

Desta maneira, agregar a ludicidade e praticar com educando na intervenção sobre as relações interpessoais e intrapessoais, numa perspectiva sócio emocional, ampliará possibilidade para desenvolver competências e habilidades que lhes serviram ao longo da vida.

1ª atividade - Para iniciarmos o acompanhamento com os educandos da intervenção que apresentam distúrbios comportamentais, dificuldade de aprendizagem, emergindo de vários fatores de âmbito social e histórico, econômico e cultural. Assim, buscou saber, em um encontro, numa roda de

conversa, como eles estavam se sentindo, por estarem ali, naquele momento. Em seguida, apresentou-se o projeto sobre A importância de se perceber e perceber o outro, e se perguntou se queriam praticar. Hora de ouvir a música Espalhe amor – Tori (WME/ VEVO). A seguir, foi questionado:

O que eles sentiram ao ouvir a música? O que é amor para você? Como podemos espalhar amor?

Após as repostas, continuamos com a música Um mundo bem melhor (We Are The World - Michael Jackson).

Ao ouvir, iremos escrever e colocar na caixa; o que sentimos? Como podemos mudar o mundo? Será que podemos mesmo? O que é preciso? Em seguida, conversaremos sobre os textos juntos.

Posteriormente, passamos a conversar sobre o que significa consciência emocional: E como podemos identificar em nós mesmos e no outro. Utilizando o jogo das emoções. Após realizar a leitura, cada aluno irá jogar o dado e em seguida jogaremos o dado e, conforme o *emoji* que aparecer, responderemos às perguntas em ordem crescente.

**Figura 1:** Atividade de leitura do livro dos sentimentos – História de Todd Parr.



Essa atividade fez a leitura do livro dos sentimentos – História de Todd Parr, apresentação de algumas emoções básicas que todos nós sentimos com o uso das imagens de emoji, conceituamos; alegria, tristeza, raiva, nojo. Em seguida, eles foram apresentando o jogo no computador da roleta ( jogo das



emoções), em que um a um iria até o computador com o uso do data show para que os demais observassem, clicava e, ao girar a roleta, ela para onde a seta parar, ele irá responder sobre.

**Figura 2:-** Atividade lúdica-leitura/respostas.



**Figura 3:** Atividade lúdica dinâmica da latinha das emoções.



Utilizamos a lata das emoções para realizar as atividades propostas e estimular os alunos a externarem sentimentos que dificultam sua concentração em sala de aula.

A neurociência e a educação nos remetem conhecimentos que contribuem para reflexões e consequentemente mudança à prática pedagógica de maneira explicativa, neurobiológica, sobre as competências socioemocionais. Por sua vez, apresenta-se significativamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito.

***Atividade: Dinâmica: Hora de autoconhecer-se:***

Recurso: Folha de papel, caneta.

Em que situações específicas você sente?

Atividade dinâmica para poderem se expressar coletivamente ou pelo critério individual.

Dinâmica coletiva:

Recurso material: cartões em cartolina ou papel criativo; em 3 cores diferentes, folha de papel, caneta.

Escreva uma situação que está acontecendo ou aconteceu na sala de aula, que

está lhe causando algum sentimento. E qual é o sentimento?

Após a escrita, iremos analisar os problemas decerto, os que precisam ser resolvidos com urgência, levando o cartão vermelho, verde, o problema importante, o azul para poderem esperar.

***Atividade Dinâmica em Bazar: Autor, o conhecimento e percepção do outro.***

1º passo: Objetos variados – (amigo secreto)

2º passo: ir até a mesa para escolher o presente que seja a cara do seu amigo secreto.

3º Passo: Após a escolha, cada um vai se posicionar e falar o nome do seu amigo e falar por que vai dar esse presente ao seu amigo secreto.

4º Fazer uma reflexão sobre o que cada um achou sobre o sentimento que o outro tinha por ele...

Entendendo o que pode causar alguns sentimentos - consciência emocional.

Medo – Ao sentir medo, circuitos do sistema nervoso central colocam-nos em alerta geral e, mesmo assim, nos custa mais a reagir. O sangue circula rapidamente para as pernas, descendo o nosso rosto, mas pálido e sentindo uma necessidade de fugir, mas ficamos paralisados.

Raiva - os hormônios geraram adrenalina que, por sua vez, gera uma energia vigorosa de ação e sangue flui para as mãos, facilitando golpear o inimigo.

Alegria - gera razões no corpo que levam a um estado satisfatório que queremos compartilhar com os outros.

Tristeza - nos dá uma vontade de chorar ou de ficar quieto e sozinho, causando uma queda de energia e entusiasmo, podendo, inclusive, reduzir a velocidade metabólica do corpo.

Surpresa - Reagimos imediatamente, ao inesperado e erguemos as sobrancelhas. Com isso, permitimos a ampliação do campo visual e uma maior qualidade de luz atingi a nossa retina. Essa atitude facilita perceber o que está acontecendo.

***Atividade***

Reconhecer as expressões faciais, para adquirir vocabulário emocional. Em cada grupo, uma pessoa de cada vez deverá expressar uma emoção com o rosto e o grupo precisará identificá-la. Poderemos conversar sobre como as pessoas reagem diante de cada emoção.

Habilidade para vida e bem-estar.

Música: Todos somos iguais, mas diferentes.

Ninguém, diante de uma imagem, vê a mesma imagem, ninguém lê um livro do mesmo jeito, nem todo mundo vê e pensa da mesma maneira, nem nós mesmos podemos mudar conforme o dia, com a idade e com as circunstâncias.



### ***Atividade***

Descreva o quadro, considerando o que mais te chamou atenção, o que você entendeu da imagem?

Autonomia emocional.

Capacidade de gerar, em si, as emoções para um momento determinado. Isso inclui a autoestima, atitude positiva e responsabilidade.

### ***Atividade***

Construir - A flor da amizade (meninos), o cravo da amizade (meninos), fazer cartões de apresentação pessoal como você se descreve? \* É fácil escrever sobre si próprio? Como foi?

Para construir a flor da amizade.

Escreva nas pétalas da flor. Todos fizeram o mesmo. Observação: Reconhecer o que os outros pensam sobre nós.

### ***Atividade individual***

Diário

Registrar alguma situação vivida ou vivenciada durante o dia, semana ou no mês.

Episódio I - tristeza.

Episódio II - Raiva

Episódio III- Angústia Episódio IV- A preguiça

Episódio V - O medo

Episódio VI - A alegria

Episódio VII - Paixão

Episódio VIII - Gratidão

Episódio IX - Amor.

## **CONCLUSÃO**

Ao iniciar esse trabalho, foi muito difícil, encontramos uma resistência por parte dos alunos, ao prosseguir foi muito importante, podemos visualizar características isoladas de negação e sofrimento que retratam dificuldades para se concentrar e entender conteúdos escolares.

Ao concluir, foi possível percebermos a dificuldade dos alunos em se relacionar consigo mesmo e com o outro, incluindo familiares por não entenderem seus sentimentos e, ao mesmo tempo, situações e experiências vividas, o que permitiu aos mesmos se expressarem e a nós entendermos um pouco sobre comportamento inapropriado para o ambiente e com seus colegas

e professores.

Nesse contexto, se percebeu a defasagem e no que diz respeito aos laços familiares. O que foi de grande valia explorar as questões emocionais com eles, oportunizou um olhar diferenciado sobre questões vividas no contexto, na vida diária e no entorno escolar.

No entanto, desvendar situações experiências vividas trazem contribuições importantes para que se solucione conflitos experimentados por educandos, infelizmente as questões que se apresentam trazem contínuas causas de origem socioeconômica, histórica e familiar, tendo em vista que os mesmos se apresentam em situação de total conflito interior, o que traz causas significativas ao que tange o processo de aprendizagem, uma vez que em suas expressões há muitas marcas de desamor, luto, tristeza e desencanto. Falta de foco, não se ter visão de futuro.

Explorar essas questões fez com que os mesmos se expressassem sem medo em cartas escritas anônimas sobre seus sentimentos mais profundos, muitos de saudade eterna, outros de solidão e carência, outros de arrependimentos. E assim conclui-se esse trabalho com uma busca incessante por um trabalho aprofundado diante de tanta dor e solidão.

Constatamos a necessidade de prolongar a ênfase no trabalho focado em relações e emoções que se sentem como ser humano para melhor convivência, e bem-estar pessoal e social.

## REFERÊNCIAS

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

FANTACHOLI, F. N. O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – um olhar psicopedagógico. **Revista científica aprender**, 5ª ed.

FARIA, Anália Rodrigues de. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FRANCO S. Norma. **Descomplicando as práticas de laboratório de neuroanatomia**. [s.l]: [s.n], 2005.

ZALESKI, Hiram. Música, Neurociência e Educação. Youtube, 1 de jun. de 2017, 5min 51 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gB4nXj9mCiA>. Acesso em 10 abr. 2022

GARDNER, H. **Estruturas da mente - a teoria das inteligências múltiplas**. 1 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIMA, R. F. d. et al. **Sintomas depressivos e funções cognitivas em crianças com dislexia do desenvolvimento**. [s.l]: [sn], 2010.

LISBOA, Felipe Stephan. **Lisboa**. Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2005.

MORAES, Alberto Parahyba Quartim de. **O livro do cérebro: vol 1**. São Paulo: Editora Duetto, 2009.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. 3ed. Rio de Janeiro: [s.n], LTC:1985

PAPEZ, J. W. A proposed mechanism of emotion. **Archives of Neurology & Psychiatry**, v. 38, n. 4, 1937.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação: Gêneros e potencialidades na sala de aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK,2010.

SILVA. J. M. **Curso moderno de Psicologia aplicada**. Brasília: Thesaurus. 2007.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1979.

# **ENTRE METAMORFISMOS E TOPÔNIMOS: UMA MIRADA NO MITO DE MAKUNAIMA NAS OBRAS “MAKUXI PANTON” E DO “RORAIMA AO ORINOCO”**

*Francisco Pereira Gomes de Oliveira<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

No campo da historiografia literária o mito era colocado como uma etapa anterior a literatura “maior” de expressão letrada. Entremeada nessa historiografia aparece de forma tímida na produção editorial do país a literatura indígena, que integra uma cultura periférica em instâncias complexas, em boa medida pelo fato de a maior parte das comunidades estarem fora dos centros urbanos, o que as tornam mais silenciadas e invisíveis para a maioria dos leitores. Esse fato, por si só, enseja a necessidade de estudos e pesquisas que se debruçam sobre a literatura dos povos ancestrais, ensejando uma reavaliação síncrona da multiplicidade identitária desses povos, acompanhada pela noção de pluralidade linguística e cultural visando a superação da pseudo inferioridade das sociedades agrafas frente as chamadas sociedades letradas.

Para levar a cabo essa atividade utilizaremos a metodologia de análise de conteúdo que possui alguns postos-chave considerados essenciais para a sua execução tais como a definição dos objetivos, a escolha dos livros anteriormente citados como material de análise, e os dados chaves codificados que serão analisados e interpretados à luz dos objetivos da pesquisa, possibilitando a identificação de padrões, tendências e significados. Por fim, apresentaremos os resultados da análise de conteúdo de forma clara e objetiva, apresentando os principais achados, conclusões e considerações relevantes.

## **2. ENTRE METAMORFISMOS E TOPÔNIMOS**

As pesquisas a respeito das narrativas indígenas na região do circun-Roraima são escassas, se compararmos as possibilidades de estudos, as questões

---

<sup>1</sup> Graduação em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Roraima. Especialização em Literatura Contemporânea pela FSL – Faculdade São Luis/SP e Mestrado em Sociedade e Fronteira - UFRR. Doutorando em História UPF – Universidade de Passo Fundo Bolsista CAPES. E-mail: fccap.writers@gmail.com.

linguísticas, as narrativas mitológicas, a produção de escritores nativos, e a complexidade territorial e cultural que se manifesta abrindo um leque de possibilidades, todavia já foram desenvolvidos alguns trabalhos importantes sobre o tema tais como: Fioroti,(2018) – em *Taren, eren e panton: poeticidade oral Macuxi*, através da coleta de narrativas Macuxi, busca entender como eles vem reconfigurando as histórias recebidas de seus ancestrais, e como essas narrativas mesclam essa herança com o repertório cultural da sociedade não índia – o que nos permite desmistificar ideias pré-concebidas e vislumbrar parte da complexidade dessas populações. Miranda (2018), trata das festas, seus arranjos, suas transformações, o ritual, sua organização um tema bastante rico ao evidenciar o conjunto dos conflitos e dos arranjos culturais em torno do contato com os não-índio. Trata ainda da rapidez das transformações ocorridas na sociedade macuxi, as rupturas instauradas por tão rápido processo de mudanças culturais e as continuidades relacionadas com a tradição. Rabelo Filho (2012) – versa sobre a compreensão das Representações Sociais do Kanaimi, do Piya’san e do Tarenpokon no povo Macuxi, nas Malocas do Canta-Galo e da Maturuca, localizadas na região Nordeste de Roraima. Objetivando aprofundar as ideias que os índios dessas localidades possuem sobre esses personagens da cultura, a fim de apresentar seus significados e relacioná-los à religiosidade.

Sobre a resistência de retratar esses temas e os conflitos inerentes a eles, Paulo Graça enfatiza que “nesse terreno minado, nas fronteiras culturais nos interstícios de dois territórios em que sistemas, códigos, padrões e signos sofrem o abalo instantâneo de uma crise. Crise que só se resolve quando se tem coragem e humildade de rever a cultura com uma visada ampla”. (Graça, 1998, p.15)

Concernente ao que designaremos de as novas roupagens no mito de makunaima, no ano de 1988, professor Indígenas da escola Maturuca, André Sobral, da etnia Makuxi<sup>2</sup>, produzira um livro de narrativas sobre o herói cultural Makunaima denominado “*Macuxi Panton*<sup>3</sup> - *Histórias Macuxi*”, escrito em português e em Makuxi. Dentre os objetivos da publicação de Sobral; Makunaimi (1998) estaria o de preservar a língua, a cultura e as tradições para as gerações futuras, além de combater o que eles chamaram de “desíndianização”, e marginalização dos povos indígenas. A intenção de preservar a cultura e de mostrar uma metodologia educacional própria, levou os autores a recriar um Makunaima de caráter pedagógico que trabalha, ensina, lidera e dá nome aos lugares por onde passa. O personagem é apresentado na narrativa em roupagem

---

2 Makuxi é a designação comum para os grupos Pemon que habitam o sul da área no entorno do Monte Roraima. Suas vertentes meridionais e os campos ou savanas que se estendem pelas cabeceiras dos rios Branco e Rupununi, território partilhado por Guiana e Brasil (Santilli, 1997: 19).

3 Os indígenas Macuxi nomeiam suas narrativas de panton.

humanizada, e não usa de elementos metamórficos ou eventos mágicos nas inúmeras proezas que realiza no dia a dia. (Sobral; Makunaimi, 2008).

No presente artigo propomos uma releitura das novas roupagens dessa narrativa na tríplice fronteira, aprofundando uma análise de conteúdo das obras supracitadas, procurando entender a supressão das transformações metamórficas na Makuxi Panton e o uso ostensivo de topônimos, em relação as primeiras versões do mito colhidas por Theodor Koch-Grünberg e apresentadas na obra *Do Roraima ao Orinoco. Observações de uma viagem pelo Norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos 1911 e 1913*, na qual registra as narrativas em dias de ócio, ao lado do fogo ou embaixo das árvores, como forma de passatempo na longa expedição ao monte Roraima (Koch-Grünberg, 2006)

No que concerne as primeiras versões do mito, sabemos que (Koch-Grünberg, 2006), passou a integrar a equipe de Hermann Meyer entre os anos de 1898 e 1900 como responsável pela parte linguística e fotográfica da expedição de exploração ao Alto de Xingu.

Posteriormente, entre os anos de 1911 e 1913 (Koch-Grünberg, 2006) retorna ao Brasil para sua segunda expedição entre o Roraima e o Médio Orinoco, onde manteve contato com os índios Taulypang (etnia conhecida hoje como Taurepang) e Arekuna. No ano de 1911, o etnólogo e sua equipe preparavam-se para uma expedição ao Monte Roraima, quando foi procurado por dois indígenas que mostraram disposição em ajudar com seus conhecimentos sobre a região, mal sabia ele que aquela seria a oportunidade para conhecer uma gama de narrativas indígenas que seriam usadas como base para futuras análises devido à riqueza de informações sobre um personagem que posteriormente tornou-se nacionalmente conhecido como , o “herói sem nenhum caráter” através da obra de Mário de Andrade publicada em 1928.

Em seu prólogo da obra *Do Roraima ao Orinoco* (Koch-Grünberg, 2006, p.13) relata que as narrativas eram ouvidas em dias de ócio, ao lado do fogo ou embaixo das árvores, como forma de passatempo na longa viagem.

Os guias que durante a viagem ao Monte Roraima acompanharam o etnólogo na grande expedição narrando as aventuras de Makunaima pertenciam a etnia Pemon<sup>4</sup>, Desse contato Grünberg teve a oportunidade de ouvir deles, no ano de 1911, quando partia do Koimelelong em direção ao Monte Roraima, as narrativas que mais tarde iriam, provocar um grande abalo na literatura brasileira.

Comparativamente as narrativas nos dois livros, divergem no tocante as transformações metamórficas e aspectos xamânicos, para entendermos essas questões temos em Castro (2002) e Lima (1996) o conceito de perspectivismo

---

4 Uma etnia macro-karibe, subdivida entre três grupos: taurepangue, arekuna e kamarakoto, habitantes da região de fronteira localizada entre países do Brasil, Venezuela e Guayana.

ameríndio como a lógica de pensamento do nativo. Entender o perspectivismo ameríndio é fundamental para a presente texto, pois esta categoria, conhecida por “filosofia selvagem” (Castro, 2002; Lima, 1996), busca o campo conceitual dos povos indígenas por seus pressupostos ontológicos sobre a sociabilidade amazônica, fazendo parte da antiga cosmologia Waiwai responsável pela atuação xamânica de forma política-religiosa. Nela os rótulos de Natureza e Cultura são caracterizados pela dissociação e redistribuição dos seus predicados subsumidos, gerando oposições de sentidos. Assim, esta perspectiva se caracteriza pelo dualismo do campo de atividade da Cultura e Natureza

Nessa perspectiva Viveiros de Castro, esclarece que o multilateralismo é predominante no pensamento ameríndio, enquanto que, no pensamento ocidental ou das sociedades envolventes a estes povos, predomina o multiculturalismo. O primeiro “entende o mundo como várias naturezas e somente uma cultura, enquanto que, o segundo, inverte o processo, ou seja, há várias culturas e uma só natureza” (Castro, 2002, p.349). Portanto, “a concepção ameríndia suporia uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos, transformando a cultura ou o sujeito na forma do universal; e a natureza ou o objeto, na forma do particular” (Castro, 2002, p.349). A importância desse conceito é fundamental para entender as transformações metamórficas uma vez que permeia uma visão de mundo a partir do ponto de vista do nativo quebrando com a perspectiva puramente etnocêntrica, onde a abordagem conceitual se daria do ponto de vista externo e conflitante a cultura indígena.

Concernente ao aspecto mitológico e fantástico das narrativas sobre Makunaima, Lévi-Strauss afirma que as atividades humanas encontram pontos de contradições, sendo a função do mito buscar superá-las, mas como são, para o autor, insuperáveis, são constantemente criados mitos novos sobre as mesmas temáticas, numa busca por tal superação (Lévi-Strauss, 2012, p. 325-329,). Nesse sentido Makunaima é um trickster<sup>5</sup> clássico, o ser mítico que oscila entre o lado do homem e o da natureza. Essa identificação do trickster com dois mundos distintos define sua personalidade ambígua e equívoca e também influencia sua forma física. Carvalho leciona que o trickster, muitas vezes, assume diversas formas. O Makunaima mitológico (assim como o literário), por exemplo, embora em geral tenha a forma humana, “se transforma em peixe, em grilo e em bicho do pé. Além disso, Makunaima seguiu caminho sobre as pedras, onde deixou pegadas como se fosse de veado, antas e de todos os animais”. (Carvalho; Jobim 1997, p. 61) ao apresentar Macunaima de Grumberg e Armelada, com características e filho de Exu a narrativa da Macuxi Panton invariavelmente se

---

5 O trickster é um frequente arquétipo mitológico, encontrado em diversas culturas, que surge como um mediador, para resolver contradições.



tornaria conflituosa com os ensinamentos e os novos conhecimentos oriundos da religião cristã?

Para entendermos as narrativas da Macuxi Panton é importante diferenciar os conceitos de mitos cosmogônicos, mitos de origem e narrativas etiológicas. Nesse sentido, a proposição mais aceita para os mitos cosmogônicos e que eles explicitam como o mundo surgiu, o termo “cosmo” faz referência ao universo, e “gonia” a uma ideia de geração ou criação. Já os mitos de origem explicam como as coisas surgem no mundo, são histórias simbólicas que narram acontecimentos de um passado distante, o sentido da vida humana e as relações com entidades sobrenaturais, divinas ou simplesmente não-humanas. Já as narrativas etiológicas buscam narrar a origem de alguns elementos inerentes à natureza como: rios, lagos, montanhas, florestas, oceanos, animais, selvas e outros mais.

Para Eliade (1972) existe uma relação intrínseca entre os mitos cosmogônicos e os mitos de origem sendo essa uma característica específica extremamente importante dos mitos de origem, muitas vezes eles fazem parte do mito cosmogônico e, em certo sentido, o prolonga. O autor exemplifica de forma clara essa relação

Toda história mítica que relata a origem de alguma coisa pressupõe e prolonga a cosmogonia. Do ponto de vista da estrutura, os mitos de origem homologam-se ao mito cosmogônico. Sendo a criação do Mundo a criação por excelência, a cosmogonia torna-se o modelo exemplar para toda espécie de “criação”. [...] todo divo aparecimento — um animal, uma planta, uma instituição — implica a existência de um Mundo (Eliade, 1972, p. 20).

O fato de os mitos de origem depender do mito cosmogônico é mais bem compreendido quando se considera que, em ambos os casos, existe um começo. Sendo que o começo absoluto é a Criação do Mundo. Não se trata, evidentemente, de uma simples curiosidade teórica. Não basta conhecer a origem, é preciso reintegrar o momento em que tal ou tal coisa foi criada. Logo, isso se traduz num rememorar até a recuperação do Tempo original, forte, sagrado. E, conforme já vimos à recuperação do Tempo primordial, indispensável para assegurar a renovação total do Cosmo, da vida e da sociedade, é obtida, sobretudo através da reatualização do começo absoluto, da recriação do *piato daktay*, do tempo perfeito, isto é, da Criação do Mundo.

Antes de adentrarmos nas sete narrativas convém lembrar que mesmo no conjunto mais recente de narrativas que circulam no circun-Roraima o “herói transnacional” Makunaima, não pode ser definido como “portador de uma identidade delineada em contornos precisos e bem definidos”. Apresentando muitas vezes um comportamento errático, ele encerra uma identidade plural para qual talvez a melhor definição seja “culturalmente errante” e um

“comportamento ambíguo” (Carvalho; Jobim, 2013, p. 183). Em algumas narrativas ele é apresentado como irmão de Inskiran e Anike já na Macuxi Panton Makunaima e o pai e educador dos dois, estas e outras variações sensíveis ainda permanecem na cultura Pemon na atualidade.

A cena que inferimos no texto é típica de uma comunidade indígena, a convivência dos jovens com os mais velhos que ensinam a pescaria como um modo de subsistência para conseguir alimento para tribo. Trata-se de um tipo de atitude que é incentivado pelo pai para ajudar com as tradições relacionadas, sobretudo ao ciclo de trabalho na família e na comunidade.

### **1 Makunaima nasce no pé da Serra do Marari e se cria na Pedra Pintada**

A mãe deu a luz lá no pé da Serra do Marari.

E lá ele se criou. Com dez anos viajou com ele.

E assim a mãe se mudou daquele lugar para Pedra Pintada.

Ele se criou. Depois ele fez a casa para si e o malocão.

Dentro dessa casa ele se casou.

Dentro dessa casa ele teve um filho por nome Anike.

Depois nasceu outro por nome Inskiran.

Depois o pai trabalhou fazendo tapão. E depois fazendo jiqui.

E a água ficou jogando peixe dentro do jiqui.

E assim ele ficou se mantendo com os peixes que caíam dentro do jiqui.

E havia quem roubava os peixes que caíam dentro e era o jacaré.

Mandou os filhos ver os peixes que tinha caído dentro.

E o jacaré tinha comido

E eles chegaram em casa. E contaram ao pai que tinham tirado os peixes. \_

Não sabemos quem tirou os peixes \_ disseram eles ao pai.

Vão vigiar à meia-noite \_ disse ele aos filhos. Para saber quem é.

Se for gente vocês pegam e dão uma pisa nele. Se for bicho rasguem a boca dele.

Eles foram à meia-noite e encontraram o jacaré.

Anike abriu a boca dele

E Inskiran disse: Segura! deixa que vou tirar a língua dele.

Ele lhe cortou a língua e desde aquele tempo o jacaré tem a sua língua curta.

Ele fugiu.

E eles voltaram para casa.

Chegados em casa o pai perguntou!

\_ Quem encontraram?

\_ Encontramos sim, \_ disseram.

\_ Um jacaré \_ disseram.

\_ O que vocês fizeram?

\_ Eu opereí. abrir a boca dele - disse Anike. E eu lhe arranquei a língua - disse Inskiran \_ E ele fugiu \_ disse o pai

\_ Sim, ele correu \_ disser

Depois do fato do jacaré eles moraram dez anos. (Sobral; Makunaimi, 1998, p. 2).

É indicativo nessa narrativa que a abordagem escolhida pode ser relacionada a um mito de origem que explica porque o jacaré tem a boca grande e a língua

curta. A respeito dos mitos que explicam como as coisas surgiram no mundo, Eliade esclarece que “todo mito de origem conta e justifica uma situação nova”, o aspecto da novidade se relaciona com o sentido de algo que não existia desde o início do Mundo passa a existir por uma intervenção explicitada no relato mítico. Nesse aspecto, os mitos de origem prolongam e complementam o mito cosmogônico: eles “narram como o Mundo foi modificado, enriquecido ou empobrecido” (Eliade, 1972, p. 20). É perceptível na narrativa que antes de roubar peixes no *jiqui* de Makunaima o jacaré tinha a boca pequena e a língua grande.

É possível perceber também, que Macunaima se dedica com afinco ao trabalho. Já na introdução da narrativa os professores esclarecem que a busca das raízes da “sabedoria” e do “trabalho” é um desejo da comunidade configurando uma estratégia da nova roupagem da narrativa do herói, considerada pelos narradores como algo fundamental para as novas gerações. Analisando o fragmento “desejamos que em nosso dia a dia cheguemos à conclusão do futuro do POVO MAKUXI, que seja um povo Forte Corajoso e organizado. E no mito de Makunaima encontre as raízes da sabedoria e do trabalho” (Sobral; Makunaimi, 1998, p. 3), é subjacente a motivação de Makunaima assumir o papel de pai e de professor na narrativa. Isso está engendrado na narrativa como processo atualizando na comunidade a transcendência dos atos culturais de aprendizagem e da tradição que se quer manter e ao mesmo tempo do que se pretende modificar.

Para assimilar essa nova configuração narrativa do Makunaima trabalhador e pedagogo, precisamos analisar rapidamente o percurso histórico do personagem, e o contexto de letramento com suas trocas e reconfigurações culturais onde a escola indígena aparece como “instrumento de fortalecimento cultural de explícita luta por afirmação identitária” (Jobim; Carvalho, 2013, p. 183).

Sobral *et alii*, nos apresenta um Makunaima trabalhador, pai de família e dedicado ao ensino que foge do bordão andradeano “ai que preguiça”, ocorre que esse delineamento contraria os relatos colhidos por Salazar e apresentados em “Los pemones y su código ético<sup>6</sup>”. Ele enfatiza que “os dois irmãos Makunaima, eram muito preguiçosos e pouco amigos de trabalhar sentiram inveja de todo bem que encontravam em suas viagens “(Salazar, 2001, p. 28, traduções nossa) esse relato está em clara oposição com a narrativa de Sobral *et al*:

[...] Depois ele **fez** a casa para si e o malcão.  
 Dentro dessa casa ele se casou.  
 Dentro dessa casa ele teve um filho por nome Anike.  
 Depois nasceu outro por nome Inskiran.  
 Depois o pai **trabalhou fazendo** tapão. E depois **fazendo** jiqui. (Sobral; Makunaimi, 1998 p. 2, grifo nosso)

6 Traduzimos como: “Os Pemones e seu código de ética”

Ao transpor o personagem da mitopoética Pemon, com seu caráter oral e coletivo para a cultura letrada os professores indígenas usam de estratégias e táticas para imprimir um novo arquétipo de educação dentro de uma nova perspectiva. O que coaduna com a proposição de que na cultura ordinária, cotidiana, a ordem é jogar, isto é, “por meio da astúcia, driblar o sistema, fingir seu jogo. Assim, no próprio interior da ordem instituída, anuncia-se a resistência à reprodução uniformizante” (Sousa Filho, 2002 p. 132). É a partir das práticas cotidianas que os sujeitos constroem uma identidade própria, não atuando apenas como meros reprodutores.

Assim, através da narrativa ocorre a reformulação do caráter preguiçoso/trabalhador do mito, a partir dessa premissa, os professores indígenas, atuam como reinventores do seu próprio cotidiano, criando uma nova perspectiva sobre Makunaima para as futuras gerações.

No trecho em destaque os autores dão ênfase para o verbo “fazer” que aparece três vezes e trabalhar uma vez, essa abordagem dá o tom dessa nova roupagem para a narrativa, capitaneada pelos próprios professores indígenas supostamente capazes de redimensionar melhor os problemas da perda de memória cultural das Jovens populações indígenas.

A complexidade de Makunaima não se dá somente pelo caráter fragmentário e multifuncional das narrativas, dentre inúmeras variáveis, se dá também, pela constatação de que ele é um personagem transnacional que integra distintos projetos autorais Carvalho; Jobim (2013). O fato de que esse também é um processo cultural em andamento, que vem sendo desvelado aos poucos a partir do seu percurso, que se inicia na cultura ágrafa de uma produção coletiva e anônima, e aos poucos sai do lendário oral circulante na região do circun-Roraima, sendo introduzido na cultura acadêmica e científica alemã por Koch-Grünberg, no início do século XX.

Posteriormente Makunaima retorna à América no circuito da literatura Modernista brasileira como herói da nossa gente por intermédio da Obra de Mário de Andrade para em seguida retornar aos intestinos da cultura Pemon como elemento estruturador do projeto étnico autoral do escritor indígena Lino Figueroa e dos professores indígenas da Maturuca entre outros (Carvalho; Jobim 2013).

Na segunda narrativa inicia-se o processo de nomear os lugares:

## **2 Makunaima na beira do rio Cotingo**

Ele pensou de se mudar para outro lugar.

Depois de ter pensado se mudou para a beira do rio Cotingo.

E de novo **fez** a casa, o malocão.

Morou lá vinte anos.

Daí ele começou a **trabalhar**.

E **construiu** a casa para sua raposa.

Lá ele morou.

E a Raposa se enjouou da casa dele e fugiu.

Por causa dela o seu dono Makunaima ficou muito triste.  
 Ficou triste por ser um animal três dias porque ele tinha fugido.  
 Passou três dias conversando com seu pessoal, pelo trabalho que fizeram.  
 Ele **trabalhou fazendo** a casa.  
 Quando saiu de sua casa **deu nome** ao lugar chamando de Pedra Pintada.  
 E desde o tempo da Pedra Pintada ele ficou trabalhando fazendo tapões e jiqui.  
 Onde ficou morando **deu nome**.  
**Deu nome** a casa velha lá no Cotingo onde morou. (Sobral; Makunaimi, 1998, p. 12-15, grifo nosso)

Na segunda narrativa, além do trabalho duro e constante, Makunaima passa a nomear rios, acidentes geográficos como pontos de referência de sua estadia e vivência. Também é possível acompanhar a estabilidade e a evolução natural da personagem por meio da descrição metódica do tempo de vida, ele nasceu, ficou dez anos na Serra do Marari, depois permaneceu mais dez anos noutra lugar e vinte anos na Pedra Pintada.

Nesse processo de vivência e peregrinação, há um estabelecimento de denominações para a flora, fauna e geografia da terra ancestral, ou seja, organiza-se uma taxonomia semântica a partir da representação linguística feita pelo ancestral Pemon, no qual os termos indígenas tem primazia e diferem dos termos provenientes da cultura europeia circundante.

Conforme veremos no seguinte trecho da narrativa número três, “*Makunaima em busca da raposa*”:

Depois **deu o nome** do lugar de casa velha do animal dele, **chamando o lugar** de casa velha da raposa. E até hoje **se chama** assim. O vovô Makunaima **deu esse nome**, desde aquele tempo.  
 E assim disse ao seu pessoal:  
 - Vão atrás do meu animal, enquanto vou esperar na beira do Cotingo.  
 - Eu já vou - disse um deles - se encontrarem meu animal, matem, eu não o quero mais.  
 Eles o encontraram dormindo no capim. o pegaram e o mataram.  
 - Matem e deixem lá - ele tinha dito.  
 Mas eles o levaram.  
 Enquanto o levava apodreceu e caiu a perna na viagem.  
 - o que vamos fazer agora? - disseram.  
 - agora vamos enterrá-lo - disseram.  
 E enterrar uma perna.  
 Depois de enterrada lá **deram o nome** ao lugar, Raposa.  
 Desde aquele tempo até agora ficou o nome de Raposa.  
 Depois levaram para o Boqueirão da Serra e desde aquele tempo **Seu nome é** Boqueirão da Raposa.  
 Por ter enterrado seus ossos aí, desde aquele tempo **deram o nome** de Boqueirão da raposa.  
 Depois de enterrado, eles foram embora. (Sobral; Makunaimi, 1998, p. 17-19, grifo nosso)

Vemos nos fragmentos analisados as marcas da oralidade na construção da narrativa, reforçada pelo uso da inicial “e” “e de novo”, “e até hoje” “e desde o tempo”, “e desde aquele tempo”. A repetição dessas marcas chama a atenção para as ações do Makunaima dinâmico que inaugura e modifica os lugares por onde passa. A ênfase nos verbos fazer, construir, trabalhar e dar nome é relevante na narrativa como esforço planejado para superação da premissa andradeana.

As marcas de etnotextualidade são denominações, pensadas aqui em termos da construção discursiva dos referentes, vão superando a outrora transparente opacidade constitutiva do que é desconhecido, ou seja, “engendram sítios de significância codificados em termos do domínio de pensamento do nativo sobre o pensamento do colonizador” (Orlandi, 2002, p 29). Nessa ótica, não são mais elas que ficam nas gramáticas escolares indígenas como vestígio possível da presença do que havia sido excluído, mas como uma tática contínua e subversiva, vai superando os rótulos de provincialismos ou termos da língua geral do Brasil, de forma sub-reptícia a língua nativa vai se imiscuindo e demarcando seu lugar no construto linguístico, não mais como uma diferença tolerável e já absorvida, mas sim como um bem cultural que deve ser mantido e valorizado por que estava antes da chegada dos europeus, e nesse fato a estratégia vai se fortalecendo e sedimentando uma ideia de primazia.

Os povos Pemon distribuem-se pelo sudeste do estado venezuelano de Bolívar, nas regiões da Gran Sabana, no Parque Nacional Canaima, e ao longo da tríplice fronteira Venezuela-Guiana-Brasil, abrangendo a extensão noroeste do estado de Roraima, o que de certa forma reforça o sentido da transnacionalidade de Makunaima. Para os Pemon o Monte Roraima é a “Mãe das Águas”, lugar de Nascente de rios e grandes cachoeiras também é a morada de Makunaima e de espíritos guerreiros que ali descansam.

Ainda nesse contexto, sobre o ato de nomear, Boranelli (2008) afirma que os lugares também assumem outras funções narrativas, como a de “descrever a personagem por metonímia, e o lugar onde o protagonista vive e a maneira como ele mora indicam o que ele é”. (Boranelli, 2008, p. 60). Nesse sentido, o espaço ocupa a função de surtir efeitos conotativos, na narrativa em questão, o espaço descrito vem a ser metáfora de uma nova ordem de vida. Por conseguinte, o nomear gera uma relação de pertencimento, nesse caso de mão dupla uma vez que na cultura Pemon o indivíduo pertence à terra tanto quanto ela pertence a ele. o que chamamos de natureza, na literatura indígena, é inseparável da história: um estado permanente de transformação. Nesse sentido, as narrativas de criação da Amazônia nunca evocam a ideia de uma natureza virgem e intocável:” árvores, animais, rochas, montanhas, cachoeiras e marcos topográficos são o resultado de transformações, geralmente causadas pela interação entre as personagens”. (Sá, 2020, p. 157-158)

### 3. CONCLUSÃO

O homem se “move simbolicamente” (Chartier, 2002) e nesse movimento elabora e reelabora a realidade através da cultura dentro da qual os indivíduos se reconhecem e se auto representam. Assim, as narrativas dos macuxi devem ser analisadas a partir de sua maneira própria de ser no mundo e a natureza de suas práticas como uma marca identitária socialmente construída. A abordagem conceitual de Chartier antes de tudo, parte da compreensão de alguns aspectos da cosmologia macuxi através de um entendimento histórico de suas tradições e também a análise das transformações dos agentes político-religiosos advindas da conversão dos indígenas ao cristianismo, pode explicar em que medida essas práticas e suas representações culminaram em alguns processos de ruptura com o antigo sistema xamânico, e conseqüentemente mediaram uma percepção de mundo influenciando na roupagem atual do mito.

Logo, fazer frente à racionalidade científica e a mitopoética de matriz europeia, em um contexto de letramento majoritariamente ocidental só é possível através do emprego de artimanhas e táticas, dentre elas e reconstrução do processo de letramento, a recontagem do mito, e a formação de professores indígenas para lecionar nas comunidades entre outras. A recriação do novo ser macuxi no cotidiano, passa pela nova roupagem do “vovô Makunaima”, essa estratégia visa à reafirmação da personagem envolvida com o mundo do trabalho e da abordagem pedagógica.

Através do processo de nomeação e peregrinação pelos territórios, bem como o processo deliberado de escolha do foco narrativo, mirando o resgate da memória cultural dos ritos e tradições, o processo de reapropriação dos lugares, e taxonomia semântica de nomear e registrar essas ações tem se mostrado uma tática acertada, pois são fundamentais para a construção do projeto étnico autoral Makuxi Pantón, no qual o ancestral Makunaima exerce suas práticas reinventando e ressignificando os mesmos.

### REFERÊNCIAS

BORANELLI, Valdemir. **O fantástico nos contos de Murilo Rubião e de Júlio Cortázar: entre o mito e o literário e a polimáfora**. São Paulo: Editora, 2008.

CASTRO, Eduardo, Viveiros De. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Revista Mana**, 1996. v2, n.2. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_ar\\_ttex](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ar_ttex) Acesso em: 04.01.2019.

CARVALHO, Fábio Almeida de; JOBIM, José Luis. Makunaima/ Macunaima: os caminhos de um personagem transnacional. In: JOBIM, José Luis. **Literatura e cultura: do nacional ao transnacional**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.



CASTRO, Eduardo, Viveiros De. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Revista Mana**, 1996. v2, n.2. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_ar ttex](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ar ttex) Acesso em: 04.01.2019.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2.ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FIOROTTI, D. A.. Taren, eren e panton: poeticidade oral Macuxi. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 53, p. 101–127, jan. 2018.

GRAÇA, Antônio Paulo. **Uma poética do genocídio**. Rio de Janeiro: Ed. Topbooks, 1998.

LIMA, Tânia Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi, **Mana**, v. 2, n.2, 1996.

JOBIM, José Luís. **Literatura e Cultura: do nacional ao transnacional**. Rio de Janeiro-RJ: EdUERJ, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1978.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Do Roraima ao Orinoco: observações de uma viagem pelo Norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos 1911 e 1913**. Vol 1 – São Paulo: UNESP/ Instituto Hans Staden, 2006.

MIRANDA, J. S. Macuxi, Etno-História E História Oral: Possibilidades Metodológicas Para A Historiografia Indígena. **Revista Temporis [Ação]: Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás**. Cidade de Goiás; Anápolis. V. 18, N. 01, p. 128-145 de 269, jan./jun., 2018.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RABELO FILHO, M. G. (Org.). **Canta Galo: História, costumes e mitos**. Canta Galo: Escola Siminiyo', 1993. Mimeografado.

SÁ, Lúcia. Histórias sem fim: perspectivismo e forma narrativa na literatura indígena da Amazônia. **Itinerários**, Araraquara, n. 51, p. 157-178, jul./dez. 2020.

SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá: território macuxi: rotas de conflito**. São Paulo: Tese de doutorado/USP. 1997. Datilografado.

SALAZAR, Mariano Gutiérrez. **Los pemones y su código ético**. Caracas Universidad Católica Andrés Bello, 2001.

SOBRAL, André.; MAKUNAIMI, Makuxi Panton: **Histórias Makuxi**. nº 2. Boa Vista: Makunaimi, 1998.

SOUSA FILHO, A. Michel de Certeau: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano. **Sociabilidades**. São Paulo/SP, v.2, 2002.

# O ESTUDO DO DESENHO INFANTIL NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

*Elisabeth Spadini<sup>1</sup>*

*Ataide Ferreira Miranda<sup>2</sup>*

*Efraim de Ataide Silva Miranda<sup>3</sup>*

*Maria Edna da Silva Miranda<sup>4</sup>*

*Donalba Maria de Lira<sup>5</sup>*

*Maria das Graças Sebastião<sup>6</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas que o ser humano conhece. As pinturas rupestres deixadas pelos homens da idade paleolítica e neolítica são exemplos das suas qualidades expressivas. As crianças e os homens desse período têm em comum o facto de não se preocuparem com a perfeição da sua técnica, mas sim, com a sua representação expressiva. A representação expressiva destaca-se por permitir a expressão de sentimentos e emoções em prol da representação da realidade. Neste sentido, o desenho é para a criança uma forma de expressão, onde exprime as suas paixões, temores, afetos, entre outros, estados sentimentais e emocionais (Sousa, 2003b). Segundo Piaget

- 
- 1 Mestra e doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação em Ciências da Educação (UNADES/PY) Especialista em Psicopedagogia E-mail [elisabethspadini@gmail.com](mailto:elisabethspadini@gmail.com).
  - 2 Graduado em História – Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Especialista em História Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Professor De História. E-Mail [ataidefm@hotmail.com](mailto:ataidefm@hotmail.com).
  - 3 Graduado em Licenciatura em História pela UVA, cursando Jornalismo na UFRN, cursando pós-graduação em História Afro na FAVENI, atuou como professor de História por 11 anos na rede municipal de ensino de Monte Alegre 2008-2018, Atualmente coordena setor de comunicação na Secretaria de Cultura, Turismo e Comunicação Social de Monte Alegre-RN. E-mail: [efraimdeasm@gmail.com](mailto:efraimdeasm@gmail.com).
  - 4 Graduada em Pedagogia. Especialista em Didática do Ensino - Geo-História. Professora Polivalente. E-Mail: [mariaednamiranda@gmail.com](mailto:mariaednamiranda@gmail.com).
  - 5 Graduada em Pedagogia. Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas á Educação. Mestranda em Educação. ESL. E-mail: [profdonalba702023@gmail.com](mailto:profdonalba702023@gmail.com).
  - 6 Licenciada em Letras Português (UNP) , Especialista em Fundamentos Liguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita (UFRN) e em Leitura e Literatura (UNP) - Professora do Ensino Fundamental- Anos iniciais e Coordenadora Pedagógica. e-mail. [gracassweet@gmail.com](mailto:gracassweet@gmail.com) no artigo: o estudo do desenho infantil.

(1961) apud Sousa (2003a), a expressão é a exteriorização da personalidade, realiza-se através do jogo simbólico, satisfazendo os desejos e as necessidades subjetivas de cada indivíduo.

A expressão é íntima e pessoal, ou seja, não é para ser pública, nem para comunicar algo a alguém e muito menos serve para contemplar. Por isso, quando a criança se expressa através do desenho, é possível verificarmos que a mesma demonstra interesse na sua realização, perdendo esse interesse depois de terminado, apesar do desenho ainda ser importante para ela, deixa de lhe interessar diretamente. Dado que, a criança expressa-se pelo prazer e pela necessidade que tem de se expressar, sem se preocupar com os juízos técnicos e estéticos que poderão surgir da necessidade de avaliar ou interpretar o seu desenho.

A expressão tende a variar de pessoa para pessoa, pois o contexto social, cultural e educativo também é diferente (Sousa, 2003a). Por esta razão, quando a criança realiza um desenho, o conteúdo simbólico que representa, depende diretamente das motivações da mesma e da sua ação cognitiva, quando o executa.

O que conseqüentemente implica, que a sua expressão e o seu conteúdo simbólico, seja diferente, não permitindo generalizações nas interpretações dos seus desenhos, até porque a criança muda várias vezes de simbolização para expressar as mesmas emoções. Para podermos interpretar o desenho da criança, devemos dedicar-lhe tempo, prestando atenção ao modo como o descreve e realiza os movimentos, sem interferir ou questionando sobre o que está a desenhar. A interpretação serve para compreender a criança e não o seu desenho (Sousa, 2003b).

Para realizar um estudo psicológico de uma criança através do desenho é necessário estudar uma série de desenhos, só um não chega, estes devem ser acompanhados de uma análise às verbalizações das crianças proferidas durante a produção, como afirma Sousa, (2003b). Sobretudo porque o mundo fantasmático da criança, ou seja, as suas fantasias, sentimentos, conflitos e emoções, só são acessíveis a partir de deduções e reconstruções, associadas às particularidades dos seus desenhos. Um maior número de dados recolhidos permitirá uma melhor avaliação. Como a criança não desenha representando a realidade visual, mas sim a exteriorização do seu ser, cabe mais ao psicólogo, do que ao educador, interpretar o conhecimento da criança através do desenho. Compete ao educador propor e proporcionar às crianças as melhores condições possíveis para que estas se possam expressar livremente através dos desenhos, estimulando-as e apoiando-as sempre (Sousa, 2003b).

Segundo Moreira (1984) O desenho é uma linguagem para a criança, que comunica e registra a sua fala, esta desenha também para escrever, “O desenho é a sua primeira escrita” (Moreira, 1984, p. 20). Moreira (1984) destaca também, que ao desenhar a criança cria um mundo, um jogo, silencioso ou ruidoso, com

ou sem comentários, salientando acima de tudo que a criança desenha para brincar. Salvador (1988) do mesmo modo, refere que ao desenhar a criança cria personagens e ambientes onde vive aventuras, coloca os seus sentimentos e os seus desejos no seu traçado, destacando que não é necessário pedir ou dizer à criança para desenhá-lo. Desta forma, comprovamos que existem diferentes tipos de desenhos, estes podem ser classificados por: desenho de memorização, desenho de observação, e desenho criativo, autoestima, motricidade, imaginação

Segundo Santos; Silveira (2016) O desenho de memorização, tal como o nome indica é realizado com base na memória da criança; o desenho de observação é realizado quando a criança observa um objeto ao mesmo tempo que o desenha; o desenho criativo pode ser livre ou dirigido/orientado. No livre a criança desenha com base na sua criatividade e imaginação, no dirigido/orientado, o adulto dá um tema à criança para ela desenhá-lo. No desenho orientado, apesar de a criança criar de forma livre o seu desenho, é sempre estimulada pelo educador.

Ao executar o seu primeiro traço, pegando num lápis e começando a riscar um papel, a criança desenha “pelo simples prazer que tal ação lhe dá e por necessidade de desenvolvimento neuromotor” (Sousa, 2003b, p. 172), os adultos, por norma não consideram as suas verdadeiras motivações, pensamentos ou sentimentos. Quando desenha ou garatuja, a criança descobre que existe uma relação entre o que a sua visão ordena, o que o seu braço faz e o que fica marcado no papel.

Nesta etapa, o que realmente importa é o movimento que executa e não o desenho que executou. Por isso, não sente necessidade de dar um nome ao seu traçado (Sousa, 2003b). Conforme (Sousa, 2003b), quando o adulto passa a intervir, o desenho passa a ter mais importância que o movimento que lhe deu origem. O que coloca a criança numa posição desconfortável, pois esta tinha confiança em si mesma, devido ao fato de poder controlar os seus movimentos consoante a sua vontade e agora precisa preocupar-se com o que desenhá-lo, tendo em vista a apreciação do adulto. Podemos observar que um dos principais erros cometidos pelos adultos é tentar ensinar a criança a desenhá-lo, tentando demonstrar à criança o que espera que ela desenhe, a criança de boa vontade tenta desenhá-lo, como o adulto, no entanto, não consegue, os seus traços acabam por desagradar ao adulto e à própria criança, causando-lhe frustração e sensação de incapacidade, esta acaba por perder a espontaneidade e a criatividade expressiva, deixando progressivamente o desenho.

Conforme Sousa (2003b, p. 173), no centro infantil já se apercebeu que bonecos, casas, árvores e flores, são do agrado do adulto. Estes elementos são signos ou figuras esquemáticas que fazem parte do seu vocabulário plástico e aparecem em várias fases do seu desenvolvimento, quanto mais forem apreciadas pelo adulto mais vezes são utilizadas.

Além disso, a criança tende a pedir ajuda do adulto para desenhar algo que tem dificuldade. Na maior parte das vezes, não precisa de ajuda apenas está interessada em estreitar as suas relações afetivas com o adulto

Este nunca deverá interferir no desenho, pois se o fizer poderá inibir a criança, limitando a sua criatividade e a sua liberdade de expressão, bem como afetar a sua autoestima, a sua autonomia e a sua motivação, estes fatores psicológicos são de extrema importância para um desenvolvimento harmonioso da criança, tendo o educador que os ter em consideração e sempre que possível estimulá-los, recorrendo por exemplo à prática do desenho.

De acordo com Colaço (2013) a criatividade, a motivação, a autoestima e a autonomia, são fatores que não podemos descartar na prática educativa e que passaremos a descrever e a relacionar de forma breve. Por acaso, deve ser deliberadamente empregada e desenvolvida no contexto educativo, cabendo à escola proporcionar oportunidades que favoreçam a utilização da expressão criativa nos processos de ensino e aprendizagem. O reconhecimento e a valorização da espontaneidade, do desejo natural de descobrir o mundo e da linguagem simbólica da criança são importantes atitudes e práticas criativas, a ter em conta no processo de criatividade. Ao estimularmos a criatividade mostramos à criança que confiamos nela, nas suas possibilidades de realização, o que conseqüentemente, leva a criança a descobrir que o criador é mais importante do que uma ação de imitação.

A capacidade criadora, ajuda a criança a desabrochar, tornando-a capaz de ultrapassar a si mesma e ir além do conhecido, sendo capaz de fazer descobertas e criar coisas Conforme Sousa (2003a) para a capacidade criadora desabrochar é necessário haver também liberdade educativa, esta, atribui-se à criação de um clima de tolerância e aceitação às iniciativas e opções da criança. Nesta perspectiva, a liberdade expressiva e criativa da criança integra a liberdade de iniciativa, a liberdade de escolher as atividades e os materiais a utilizar. A existência de liberdade favorece o surgimento da espontaneidade, uma das primeiras características do ato criador, por esta razão a espontaneidade só desabrocha num clima de liberdade.

Para Sousa (2003a), a espontaneidade é a realização de alguma coisa ou a realização de uma ação expressiva que decorre sem constrangimentos, pois, para o autor, o oposto da espontaneidade é o constrangimento. Nesta perspectiva, sem espontaneidade, não existe a criatividade, originalidade e a adaptação a novas situações. A motivação é igualmente um fator importante no desenvolvimento das crianças.

Campos (2016) afirma que não existe uma definição específica do conceito de motivação, porém expõe a definição de vários autores, Campos (2016), considera que a motivação está implicada em diversos fatores que estimulam o

indivíduo a alcançar um determinado comportamento, perante um problema ou situação. Do mesmo modo, Pereira (2010) apud Campos (2016), considera que a motivação deve ser entendida para apoiar o desenvolvimento de atividades que são importantes para o desenvolvimento do indivíduo, que nelas se envolve. Ao nível educativo, uma criança motivada dispõe-se a aprender de forma autônoma. Por esta razão, Campos (2016) e Oliveira (1999) consideram que a motivação é importante para obter sucesso escolar. O sucesso escolar deve-se à existência de um ambiente favorável em casa e na escola, Campos (2016) destaca que a motivação é importante para os educadores. Ao nível educativo, estes tendem a reconhecer determinadas características que demonstram a falta de motivação da criança no desenvolvimento de uma atividade, tais como: pouco empenho na execução de tarefas e diminuição da participação nas atividades. Por essa razão, a existência de pouca motivação influenciará o sucesso escolar do indivíduo.

Valdivia (2011) considera que a motivação é importante para o desenvolvimento gráfico e expressivo das crianças. Salientando algumas estratégias que o educador deverá utilizar para motivar as crianças a desenharem. Desta maneira, Valdivia (2011) ressaltou que o educador deve: procurar estimular a imaginação das crianças; escolher temas que motivem todas as crianças do grupo a desenharem, dando-lhes liberdade, para desenharem de acordo com o seu ato criador. Ressaltamos ainda que, o educador não deve: impor qualquer critério estético ao desenho da criança; criticar a criança e o seu trabalho; sugerir um modelo para as crianças desenharem, um dos fatores que também influencia o desenvolvimento da criança é a autoestima. A autoestima pode definir-se como o conceito que temos de nós próprios, envolvendo todos os nossos sentimentos, pensamentos, atitudes e experiências que vamos recolhendo ao longo da nossa vida (Mejía A, Pastrana e Mejía J, 2011).

Logo, autoestima é um conjunto de avaliações, experiências e impressões que são interdependentes umas das outras, contribuindo para a formação de sentimentos positivos e negativos sobre nós próprios, a autoestima é uma apreciação pessoal, desenvolvendo-se ao longo da vida, onde as situações passadas e presentes interferem na avaliação que o indivíduo faz às suas competências e ao seu próprio valor.

Mejía A; Pastrana e Mejía J (2011) referiram-se que a autoestima pode ser classificada em alta autoestima e baixa autoestima. Ainda Cremers-Laurent (2015) explicou a alta e a baixa autoestima, com base nas observações que fez ao comportamento das crianças. Na alta autoestima, a criança revela iniciativa, curiosidade, confiança e autonomia. Na baixa autoestima, a criança revela pouca iniciativa, confiança, curiosidade e autonomia. Cremers -Laurent (2015) apontou alguns exemplos ilustrativos do comportamento das crianças, em idade pré-escolar, relacionados com a alta autoestima e a baixa autoestima.

Observamos que as crianças com alta autoestima confiam nas suas ideias, têm iniciativa, demonstram confiança face aos desafios, são curiosas, gostam de explorar e questionar coisas novas demonstram orgulho nas suas produções e descrevem-se de modo positivo. Adaptam-se ainda a mudanças, tolerando frustrações, demonstrando persistência, sendo capazes de lidar com críticas. No caso das crianças com baixa autoestima, estas manifestam, embora pela negativa, os mesmos comportamentos das crianças com alta autoestima. Algumas crianças com baixa autoestima têm a particularidade de não participarem em atividades, limitam-se a observar e tendem a desistir facilmente. Não conseguem adaptar-se a mudanças, frustram-se com facilidade, acabando por desistir, tendem a ter comportamentos imaturos e inadequados a situações inesperadas e estressantes (Cremers-Laurent, 2015).

Quando nos referimos anteriormente, sobre a autonomia da criança, tivemos em conta o seu conceito. Para Gonçalves (2015), a autonomia é a capacidade de proceder a ações de modo independente e de assumir a responsabilidade das mesmas, por outras palavras, a autonomia é a capacidade que a criança tem em realizar tarefas sozinhas, de maneira independente, sem a presença do adulto.

Vilhena (2015) ressalta que esta capacidade se adquire, gradualmente desde o nascimento até ao fim da vida de um indivíduo, podemos afirmar que, em síntese, a criatividade, a liberdade, a autoestima, a autonomia e a motivação contribuem para o desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, consideramos que a melhor opção para ajudar a criança a desenhar é dispensar-lhe atenção, dando-lhe motivação e ajudando-a a relembrar conhecimentos e vivências que poderá transpor para o papel.

Ainda Sousa (2003a) também realça que o escárnio, a indiferença e o elogio injusto são atitudes que o adulto não deve ter em relação ao desenho infantil, pois são nefastas para a criança. Troçar, ou comentar ironicamente um desenho, pode ser traumático, pois as crianças expressam os seus sentimentos no desenho, não importa se estes são estereotipados ou não. A indiferença é muito sentida pela criança, pois muitas vezes desenha para agradar o adulto, esforçando-se e anulando-se, com o objetivo de criar uma ligação com o mesmo. Quando isso não acontece a criança sente-se desapontada. O elogio exagerado, para ela ou para outra criança, quando sabe que não é justo, também pode causar desequilíbrios no seu desenvolvimento.

O adulto ao julgar a produção infantil, a partir dos seus padrões estéticos poderá comprometer o desenvolvimento da criança, “Se toda a criança desenha, a maioria quando cresce diz:” eu não sei desenhar e também não cria mais histórias, endurece o seu corpo e não canta mais” (Moreira, 1984, p. 51), inibe-se.

Já que, a liberdade para criar e a espontaneidades expressivas foram suprimidas pelo desejo de realizar desenhos do agrado do adulto. A sua falta de



habilidade para corresponder a esse desejo, gera problemas psíquicos, o que faz com que as crianças já não encontrem no desenho a sua via de alívio catártico, por outras palavras, a liberdade para expor os seus sentimentos e emoções (Sousa, 2003b)

## **2. O DESENHO COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

O desenvolvimento tem como significado o crescimento e o progresso. Este termo quando aplicado à evolução da criança, é enunciado de desenvolvimento infantil, pois:

“[...] significa que quando a observamos no tempo constatamos um crescimento das estruturas somáticas, um aumento das possibilidades pessoais de agir sobre o ambiente, e, por conseguinte, processos nas capacidades de compreender e de se fazer compreender” (Vayer e Roncin, 1988, p. 15).

É através das interações, com o meio em que está inserida que a criança cresce, progride e desabrocha (Vayer; Roncin, 1988). Evidenciando que o desenvolvimento da mesma, a nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico é um processo que deriva da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social em que vive (Brasil, 2016). O desenvolvimento é um processo único, contínuo, dinâmico e global, no qual é possível reconhecer algumas características que são comuns à maioria das crianças. No entanto, é preciso destacar que nem todas as crianças da mesma faixa etária têm as mesmas características e capacidades, e por isso não devem ser comparadas. Avô (1996), Afirma que as diferenças devem ser tratadas com respeito pela individualidade e pela diversidade, todas as crianças têm potencial para se desenvolverem, apenas necessitam que lhes proporcionem condições e oportunidades, respeitando sempre o seu ritmo de maturação.

Segundo o Brasil, (2007) a educação pré-escolar, surge assim como uma forma de auxiliar a criança na sua capacidade de compreender e de se fazer compreender pelo meio que a rodeia, de forma a proporcionar-lhe condições necessárias para a sua formação e para o seu desenvolvimento pessoal e social, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário” (Brasil, 2007, p. 15).

Desta forma não podemos esquecer que a educação pré-escolar estabelece uma ação educativa complementar à família das crianças (Brasil, 2016). Como já foi mencionado, o desenho é para a criança uma forma de brincar (Moreira, 1984; Salvador, 1988; Sousa, 2003a). O desenho é por isso uma função, do desenvolvimento das suas capacidades neuromotoras (movimentos da ação de desenhar), cognitivas (criatividade e raciocínio lógico), das dimensões emocionais e sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais que pode utilizar e

relacionamentos sociais). Como tal, o desenho é uma atividade lúdico-expressiva-criativa que reflete e estimula o desenvolvimento da criança (Sousa, 2003b).

Seguindo a mesma ideia. Anim (2012) salienta que o desenho ajuda a criar, desenvolver e esclarecer ideias. Permite também esclarecer observações e relacionamentos, ao representar e analisar essas concepções a criança desenvolve a compreensão e a comunicação com as outras pessoas. O que torna o desenho uma ferramenta útil no desenvolvimento das crianças a nível comunicativo. Anim (2012) considera que ao realizarem um desenho, as crianças desenvolvem-se a nível cognitivo, afetivo e lingüístico. A nível cognitivo, o desenho favorece a emergência do pensamento, permitindo à criança conhecer e explorar o mundo; a nível afetivo permite que as crianças expressem as suas emoções; a nível lingüístico permite que as crianças desenvolvam a sua linguagem visual.

Segundo Alford (2015) a linguagem visual é uma forma de comunicação que recorre a elementos visuais para transmitir ideias e pensamentos. Logo o desenho infantil é visto pela escola como um meio de desenvolvimento das crianças quando, segundo Salvador (1988), este é utilizado como instrumento de medida para avaliar a inteligência, a motricidade e o sentido estético.

Já Anim (2012), diz que o desenho promove o desenvolvimento da inteligência quando a criança desenha e compartilha o seu pensamento. É através das reflexões e das conversas com o adulto, sobre os seus desenhos, que está demonstra os seus conhecimentos, ou seja, estes são reflexos das suas competências cognitivas, assim o desenho promove as competências sociais da criança, dado que, ao partilhar, mostrar e discutir sobre o desenho, com o seu grupo de amigos e com os adultos à sua volta, começa a construir competências sociais que lhe permitirão viver em sociedade, interagindo com os intervenientes da mesma, “sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (Brasil, 2007, p. 51).

O desenho é visto como um meio de desenvolvimento do sentido estético, pois na educação pré-escolar o contato com as mais variadas formas de expressão artística, seja dramática, musical ou plástica, permitirão à criança apreciar a beleza em diferentes contextos e situações de acordo com o Ministério da Educação (Brasil 2007; 2016), contato com diferentes formas de expressão estimulará a criança a imaginar, a criar e a sentir de forma diferente. Esta acaba por apreender muito do que lhe foi transmitido e tende a transpô-lo para o papel, sempre que sente necessidade.

Segundo Sousa (2003a), o sentido estético é inerente ao homem e não está dependente do seu nível intelectual, o sentido estético está ligado aos sentimentos, às emoções, englobando a percepção dos materiais como as cores, os sons, os movimentos, assim como as reações físicas e sensoriais. Essas percepções serão transpostas para o papel através de formas e padrões agradáveis. O desenho é visto

como meio de desenvolvimento da motricidade, pois para desenhar, a criança tem de ter o domínio sobre a sua motricidade (Salvador, 1988). É importante referir que a motricidade engloba dois tipos: a motricidade global e a motricidade fina e ambas estão presentes na realização do desenho (Serrano e Luque, 2015).

Segundo Serrano e Luque (2015) o desenvolvimento motor global é perceptível na maneira como fazemos movimentos utilizando todo o corpo, este é o mais fácil de reconhecer e, por isso, é geralmente o mais associado ao desenvolvimento da criança. O desenvolvimento motor fino é definido pelos movimentos dos membros superiores. Isto é, na forma como se usam os braços, as mãos e os dedos.

É este tipo de motricidade que proporciona a manipulação de objetos, como lápis, pincéis, tesouras entre muitos outros objetos. Neste sentido, a motricidade fina é importante para a interação da criança com o meio que a rodeia, manipulando objetos que utiliza nas suas atividades diárias, como comer e beber, lavar os dentes, pentear-se, entre outros. O desenvolvimento da motricidade fina está em constante interação com o desenvolvimento da motricidade global (Serrano e Luque, 2015). Geralmente é, quando a criança inicia a Educação Pré-Escolar que surge o termo desenvolvimento da motricidade fina. É nesta etapa, que o adulto começa a reparar na forma como a criança manipula os objetos, o educador e os adultos responsáveis pela criança, começam a reparar na forma como a criança pinta, como a criança corta com a tesoura e ainda como a criança pega no lápis e muitas outras atividades em que a criança utiliza a motricidade fina.

Ainda segundo os autores Serrano e Luque (2015) o desenvolvimento da motricidade global e da motricidade fina são essenciais para a criança realizar tarefas quotidianas, que lhe dão uma certa autonomia. Quando as mesmas têm dificuldades nas competências de motricidade fina, estas sofrem. A sua autoestima e o seu desempenho diminuem, e, no futuro, poderão afetar a sua aprendizagem escolar. Uma vez que, segundo Meur e Staes (1989) as crianças, a partir do momento em que conhecem o seu corpo e este lhes obedece, quer para se movimentarem quer para agirem, terão sentimentos de satisfação e felicidade.

Visto que a Educação Pré-escolar, destina-se a crianças dos três aos cinco anos e considerando o tema desenho, consideramos pertinente abordar as diferentes características do desenvolvimento motor fino, que se encontram presentes na realização do desenho. Tivemos em consideração, as descrições realizadas por Serrano e Luque (2015) sobre as principais características do desenvolvimento da motricidade fina das crianças, as quais passaremos a descrever. Na faixa etária dos três aos quatro anos, as crianças já têm preferência por uma das mãos, mão liderante, embora possam trocar de mão no decorrer

da atividade. Geralmente, quando fazem um desenho, é a mão dominante que segura o lápis e a outra mão dá assistência ao segurar no papel.

Quando realiza desenhos, o braço da mão dominante não apóia na mesa, mas realiza os movimentos utilizando os ombros. Relativamente ao progresso em termos de desenho, estas começam a fazer linhas para tentar realizar cruces e tentam contornar os desenhos de formas geométricas como triângulos e quadrados, assim como, tentam pintar dentro do contorno dos desenhos, embora com pouco sucesso (Serrano e Luque, 2015). Aos quatro anos, a criança já segura a caneta ou o lápis com três dedos, postura designada por preensão triplóide ou tríade. A criança segura o lápis com o dedo indicador e o polegar, apoiando o lápis no dedo médio.

Esta forma de preensão é utilizada pelos adultos, portanto é considerada uma preensão madura (Serrano e Luque, 2015). Na faixa etária dos quatro e cinco anos, as crianças já executam movimentos mais refinados, utilizando o pulso e os dedos, e tendem a diminuir os movimentos dos ombros e dos cotovelos. Nesta faixa etária, a mão dominante já está definida. Relativamente ao progresso em termos de desenho, estas já fazem linhas diagonais, copiam cruces e já desenharam a figura geométrica quadrado, sempre utilizando os materiais com preensão em triplóide (Serrano e Luque, 2015). Na faixa etária dos cinco e seis anos, as crianças já executam movimentos em que as mãos trabalham em conjunto estando, a dominância manual notoriamente definida. Relativamente ao progresso em termos de desenho as crianças, já conseguem desenhar figuras geométricas como quadrados e losangos, assim como, cruces. A preensão triplóide do lápis ou caneta já se encontra consolidada. Nesta fase, quando a criança executa um desenho, deve realizar movimentos pequenos, e precisos dos dedos e ter o antebraço e o dedo mindinho sobre a mesa.

Podem existir alguns problemas com as crianças, associados às dificuldades de motricidade fina. Quando frequentam o ensino pré-escolar, algumas crianças recusam-se a pintar e a desenhar e também evitam utilizar os talheres para comer e fazendo o com recurso à utilização das mãos.

Muitas vezes, a criança pede ao adulto para realizar uma atividade de expressão motora fina, sob o seu comando, em vez de ser ela a fazer a tarefa. Por isso, o adulto, não reconhece muitas vezes que a criança está a evitar realizar essas atividades. Essas crianças demonstram possuir capacidades de aprendizagem no âmbito escolar, têm facilidade em demonstrá-las verbalmente, mas, têm algumas dificuldades em demonstrar os mesmos resultados quando desenharam, pintam e escrevem, provocando um impacto negativo na autoestima da criança.

### 3. AS DIFERENTES ETAPAS NO DESENVOLVIMENTO GRÁFICO DAS CRIANÇAS

“Os desenhos de uma criança são o reflexo do seu desenvolvimento geral e não uma evolução baseada em técnicas de desenho” (Sousa, 2003b, p.198). Nesta perspectiva, não é o desenho que se desenvolve, mas sim a criança. Para compreender melhor o seu desenvolvimento, vários autores, de diferentes épocas dedicaram-se a estudar o desenho infantil, reconhecendo a existência de diferentes etapas/fases no desenvolvimento do desenho, que se tornam comuns a todas as crianças. Apesar de já ter sido mencionado é importante referir que as faixas etárias são flexíveis. Entre esses autores contemporâneos destacam-se: Méredieu (2006), Luquet (1969), Lowenfeld (1976), Piaget (1961), Vygotsky (1989) e Ferreiro (1999). Cada um destes autores conceituam as fases do desenho de formas diferentes. Com base nisso, organizou-se uma tabela para comparar essa classificação. Vejamos abaixo:

**Quadro 1** - Classificação das fases da evolução do desenho infantil

BERSON (Méredieu 2006)	LUQUET (1969)	LOWENFELD (1976)	PIAGET (1961)	VYGOTSKY (1989)	FERREIRO (1999)
Estágio Vegetato Motor	Realismo Fortuito	Rabiscção Desordenada ou Garatuja: Rabiscção Longitudinal; Rabiscção	Garatuja: Desordenada Ordenada	Etapa simbólica	Pictográfica
Estágio Representativo	Realismo Fracasso	Figuração Pré-Esquematia	Pré-Esquematismo	Etapa simbólico formalista	Ideográfica
Estágio Comunicativo	Realismo Intelectual	Figuração Esquemática	Esquematismo	Etapa simbólica-veraz	Logográfica
	Realismo Visual	Figuração Realista	Realismo	Etapa Formalista plástica	
			Pseudo Naturalista		

Fonte: Adaptado pelos autores de (Lavelberg, 2013, p. 58)

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos primeiros estudiosos dos desenhos de criança estava interessada em suas características gerais, em saber por que elas ocorrem e como se modificam ao longo do tempo. Porém, há outra tradição, que cresceu na década de 20, época em que os testes psicológicos estavam sendo elaborados para o uso em contextos educacionais ou clínicos; essa tradição se concentra naquilo que os desenhos possam revelar sobre a capacidade ou o estado mental de uma criança

como *indivíduo*. Discutirei parte do artigo que fez uso diagnóstico dos desenhos infantis como indicadores da inteligência ou maturidade intelectual de uma criança.

Em geral, esse artigo se concentrou nos desenhos infantis da figura humana. Enquanto medida de avaliação dos aspectos cognitivos, o desenho é entendido como expressão de aspectos desenvolvimentos mentais.

No que diz respeito à compreensão da criança, existe um ciclo infantil típico que pode ser observado, também, a partir da produção gráfica. Ainda que existam controvérsias sobre as diferentes fases do desenho na infância e, especialmente, sobre a linearidade do processo de desenvolvimento destas, a maior parte dos autores reconhece estágios típicos nesse processo. De maneira geral, entende-se que durante o primeiro ano de vida, a criança já é capaz de rabiscar e que, durante toda a infância, irá aprimorar essa habilidade, passando, gradativamente, das garatujas iniciais ao desenho representativo ou figurativo (Cox, 1995). A atividade de desenhar perpassa todas as etapas da infância.

Desde o século XIX a figura humana é citada como um dos temas mais escolhidos nos desenhos das crianças de até aproximadamente 10 anos de idade de acordo com Cox (1995).

Em torno dos três anos surgem os primeiros desenhos de figuras humanas, mas ainda expressos no que se chama formato de “girino”, ou seja, uma única linha envolvendo uma área circular, colocada sobre duas pernas. Em torno dos cinco anos, a maior parte das crianças já desenha um tronco distinto da cabeça, representando, além dos braços e pernas, as mãos e os pés. Até por volta dos doze anos, vão sendo acrescentados mais detalhes a essa figura, estabelecendo um parâmetro de desenvolvimento que vai do limite distinto para cada parte do corpo ao traçado de um contorno para a figura inteira (Cox, 1995), sendo os desenhos bidimensionais e tridimensionais típicos da etapa final da aquisição da habilidade gráfica (Wohl e Kaufman, 1985).

Durante o estudo foi possível constatar que os benefícios proporcionados para a criança através do desenho são muitos, uma vez que este facilita a aprendizagem natural, desperta a criatividade, propicia uma mente saudável, colabora para o processo de socialização, mantém no mundo da criança um terreno fértil para o seu desenvolvimento. Nestes termos, pode-se afirmar que o desenho cada vez mais vem ampliando a sua importância, além de ser um simples divertimento, também oferece a criança e a oportunidade de exercitar a criatividade, conhecer suas experimentações e formar sua personalidade, assimilando e interpretando a realidade do seu cotidiano.

O problema determinante nota-se que a ausência da intencionalidade, da afetividade do engajamento e da coragem do Ser professor, da escola e de todo sistema educacional é que entravam os caminhos das mudanças, da reconstrução no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a questão da criatividade infantil e de forma a evidenciar nosso objeto de pesquisa, destacou-se o desenho da criança. Há nesta representação gráfica, um elo, uma ligação da criança com a coisa representada. O desenho infantil exprime a afetividade antes mesmo do conhecimento, é para a criança uma expressão de mundo. O desenho representa sua relação com o outro, com o meio, tem uma realidade própria, um ato de significar o que se apresenta à sua percepção. O desenho, nesse sentido, pode, também, exprimir todos os conflitos pessoais da criança.

## REFERÊNCIAS

- ALFORD, C. Drawing. the universal language of children. **New Zealand journal of teacher's work**, v.12, n.1, p.45-62, 2015.
- ANIM, J. O. **The role of drawing in promoting the children's communication in Early Childhood Education**. Msida: University of Malta, 2012.
- AVÔ, A. B. **O desenvolvimento da criança**. Lisboa: Texto Editora, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação Infantil**. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília: Imprensa Oficial, 2016.
- CAMPOS, I.I.F. **A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem das crianças**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2016.
- COLAÇO, H.S.D.C. **A criatividade na educação pré-escolar como forma de expressão e comunicação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Faro, 2013.
- COX, M. **Desenho da criança**, Martins Fontes, 1995.
- CREMERS-LAURENT, A.J. **A importância da autoestima para um desenvolvimento harmonioso: "sinto-me amada e capaz, vou alcançar as estrelas!"**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Faro,
- FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GONÇALVES, A. C. **A produção escrita sobre auto-avaliação de escolas em Portugal 1986-2014: contributo para a compreensão da construção discursiva de uma política**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Faculdade de Administração e Política Educacional, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2015.
- IABELBERG, Rosa. Aprender e ensinar a fazer arte. **Pátio** : educação infantil, v. 11, n. 37, p. 4-7, 2013.



- LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1976.
- LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.
- MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo : Editora Cultrix, 2006.
- MEJÍA, A; PASTRANA, J; MEJÍA, J. La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. In CONGRESO INTERNACIONAL DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, XII;. Barcelona, **Anales**[....]. Barcelona, 2011.
- MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade educação e reeducação: níveis maternal e infantil**. São Paulo: Manole, 1989.
- MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.
- OLIVEIRA, A. M. B. **Psicologia da educação: aluno- aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1999.
- PEREIRA, L.H.P. **Atividades lúdicas: prazer, desafio e auto-expressão na prática educativa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Difel: Rio de Janeiro: Difel, 1961.
- SOUSA, A. B. **Educação pela arte e artes na educação: 1º volume bases Psicopedagógicas**. Lisboa: Instituto Piaget. 2003a.
- SOUSA, A. B. **Educação pela arte e artes na educação: 3º volume música e artes plásticas**. Lisboa: Instituto Piaget. 2003b.
- SALVADOR, A. **Conhecer a criança através do desenho**. Porto: Porto Editora, 1988.
- SANTOS, N. L.J.C; SILVEIRA, J.M.V. O desenho como construção e significação do pensamento infantil. In: ENCONTRO CIENTÍFICO MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE AMADEUS.; 2. 2016, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Faculdade Amadeus, 2016.
- SERRANO, P.; LUQUE, C. D. **A criança e a motricidade fina: desenvolvimento, problemas e estratégias**. Lisboa: Papa Letras, 2015.
- VALDIVIA, J.V. **El valor del dibujo para la educación infantil**. Sevilla: Eduinnova, 2011.
- VAYER, P; RONCIN, C. **Psicologia Atual e Desenvolvimento da Criança**. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.
- VILHENA, I. B. **A autonomia na resolução de conflitos interpessoais em jardim de infância**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2015.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WOHL, A.; KAUFMAN, B. **Silent screams and hidden cries: an interpretation of artwork by children from violent homes**. New York: Brunner-Mazel, 1985.

# A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS E O *STALKING*: FERRAMENTAS DE PREVENÇÃO PARA O AMBIENTE ESCOLAR

*Gerson Souza Silva*<sup>1</sup>

*Michel Canuto de Sena*<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A inovação das tecnologias, abriu as portas para um mundo sem fronteiras, transformou a cultura da sociedade e das empresas, acelerou o meio de comunicação, facilitou a vida cotidiana e aproximou as pessoas por meio das redes sociais e aplicativos de multiplataforma, como é o caso das mensagens instantâneas de texto, possibilitando chamadas de voz, envio de imagens, vídeos e documentos.

A aceleração das novas tecnologias, a evolução tecnológica proporcionou inúmeros benefícios à sociedade. Por outro lado, junto com as novas tecnologias surgiram riscos oriundos da democratização do acesso à internet, bem como o uso inadequado das redes sociais e aplicativos gratuitos, que modificou as práticas de crimes e violações para dos direitos fundamentais da pessoa humana, ou seja, os atos criminosos evoluíram para o *cybercrime*, a título de exemplo, o *cyberstalking*, o *cyberbullying*, tendo em vista que os agentes criminosos passaram a cometer atos ilícitos por meio das diversas plataformas globalmente utilizadas.

Nesse sentido, o uso das redes sociais aproxima o indivíduo da sua possível vítima, em outros termos, o indivíduo utiliza de várias manobras para afetar a dignidade da pessoa humana, invadir a privacidade, denegrir a imagem, bem como, afeta a moral, a honra e a intimidade, que poderá causar danos psicológicos, medo, pânico e ainda suicídio ou homicídio. No caso, quando a vítima se trata da criança ou do adolescente o dano pode ser irreparável.

Importante destacar, que o *cybercrime* traz preocupação para cenário virtual, pois as autoridades ainda possuem dificuldade em localizar o agressor

---

1 Graduado em administração de empresas (UNIB). Especialista em segurança da informação (FASP). Especialista em governança da tecnologia (UNICAMP). Coordenador de Governança de Segurança e Tecnologia.

2 Pós-doutor (UEMS). Doutor (UFMS). Mestre (UFMS). Doutorando em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de direito. Autor de obras jurídicas. Editor de revistas científicas.

que faz uso de conhecimento técnico em *cybersegurança* com a finalidade de cometer atos criminosos e permanecer no anonimato. Para casos de *cyberstalking*, que se trata de uma perseguição frequente, onde o agente usa as redes sociais, *e-mail* ou qualquer meio virtual para ameaçar, assediar a vítima.

Para tanto, o presente capítulo teve como objetivo de identificar ferramentas no combate dessa mazela social dentro das escolas. A metodologia adotada foi a de revisão de literatura, tendo como base as seguintes plataformas de busca: *scielo* e *google* acadêmico, dos assuntos que serão abordados na sequência.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Aspectos da Lei Geral de Proteção de Dados

Desse modo, foi publicada a Lei n. 13.709 de agosto de 2018 (Brasil, 2018, p. 1) conhecida como a Lei Geral de Proteção de Dados. Em seu artigo primeiro, dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado. Ainda, tem como objetivo de proteger os direitos fundamentais, tais como de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.

Assim, é importante assegurar que o tratamento de dados de um grupo sensível ou vulnerável, de acordo com o artigo 14 do mesmo dispositivo, o tratamento de dados pessoais de crianças e de adolescentes deverá ser realizado de acordo com seu melhor interesse. Desse modo, o parágrafo primeiro assegura que o tratamento de dados pessoais desse grupo deverá ser realizado com o consentimento específico, e em destaque dado por pelo menos um dos pais ou pelos responsáveis. No mesmo sentido:

[...] Art. 14. O tratamento de dados pessoais de crianças e de adolescentes deverá ser realizado em seu melhor interesse, nos termos deste artigo e da legislação pertinente.

§ 1º O tratamento de dados pessoais de crianças deverá ser realizado com o consentimento específico e em destaque dado por pelo menos um dos pais ou pelo responsável legal.

§ 2º No tratamento de dados de que trata o § 1º deste artigo, os controladores deverão manter pública a informação sobre os tipos de dados coletados, a forma de sua utilização e os procedimentos para o exercício dos direitos a que se refere o art. 18 desta Lei.

§ 3º Poderão ser coletados dados pessoais de crianças sem o consentimento a que se refere o § 1º deste artigo quando a coleta for necessária para contatar os pais ou o responsável legal, utilizados uma única vez e sem armazenamento, ou para sua proteção, e em nenhum caso poderão ser repassados a terceiro sem o consentimento de que trata o § 1º deste artigo.

§ 4º Os controladores não deverão condicionar a participação dos titulares de que trata o § 1º deste artigo em jogos, aplicações de internet ou outras atividades ao fornecimento de informações pessoais além das estritamente

necessárias à atividade.

§ 5º O controlador deve realizar todos os esforços razoáveis para verificar que o consentimento a que se refere o § 1º deste artigo foi dado pelo responsável pela criança, consideradas as tecnologias disponíveis.

§ 6º As informações sobre o tratamento de dados referidas neste artigo deverão ser fornecidas de maneira simples, clara e acessível, consideradas as características físico-motoras, perceptivas, sensoriais, intelectuais e mentais do usuário, com uso de recursos audiovisuais quando adequado, de forma a proporcionar a informação necessária aos pais ou ao responsável legal e adequada ao entendimento da criança (Brasil, 2018, p. 1).

De fato, quando a LGPD é analisada no viés de crianças e de adolescentes, fica nítido que somente o artigo 14 trata da temática. Surge nesse cenário uma inquietação sobre a tutela protetiva diferenciada a esse grupo vulnerável. Ainda, a lesão a seus direitos da personalidade, em que se pode incluir a proteção de sua privacidade e inclusive, de seus dados pessoais, ou seja, a potencialidade de causar danos permanentes que podem ser revelados em diversos tempos, como é o caso do presente ou até mesmo danos futuros (Bessa; De Almeida, 2023, p. 5).

Do mesmo modo, o artigo 14 da LGPD não abarcou todos os desafios referentes as crianças e os adolescentes e, dentre elas destacam-se quatro eixos: (I) a necessidade de delimitar a normativa aplicável ao consentimento, seja para saber que precisa consentir, seja para saber a extensão de autonomia conferida às crianças e aos adolescentes; (II) a carência de discussões das bases legais aplicáveis ao tratamento de dados desse grupo; (III) a compreensão da importância da elaboração do Relatório de Impacto à Proteção de Dados como instrumento para proteção da privacidade e dos dados de crianças e adolescentes; e (IV) efetivação da norma constante na LGPD, principalmente em seu artigo 14, deveria atuar preventivamente na exploração de dados infanto-juvenil para além do estritamente necessário para o funcionamento de determinada aplicação (Paz et al., 2023, p. 69).

No mesmo sentido, a autoridade parental precisa também ser revisitada, em especial acerca dos limites, como é o caso de conteúdo negativo e os conteúdos positivos, que são conhecidos como os deveres. Insta destacar que dentre os limites, pode-se destacar a prática conhecida como *(over)sharenting*, que pode ser entendida como a superexposição na rede de dados com imagem de crianças e de adolescentes, importante frisar aqui, que essa exposição é realizada por quem deveria de fato proteger, ou seja, os pais ou responsáveis (Da Rosa; Paulo; Burille, 2023, p. 3). No mesmo sentido:

[...] desdobramento jurídico decorrente da prática do (over)sharenting, conforme explica Eberlin, “diz respeito aos dados pessoais das crianças que são inseridos na rede mundial de computadores ao longo dos anos e que permanecem na internet e podem ser acessados muito tempo posteriormente à publicação, tanto pelo titular dos dados (criança à época da divulgação) quanto por terceiros” (EBERLIN, 2017, p. 258). Nesse sentido, a exposição exagerada de informações sobre crianças e adolescentes pode representar ameaça à intimidade, à vida privada e à imagem delas, direitos estes constitucionalmente garantidos pela Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, inciso X2. Tem-se, nessas situações, uma verdadeira colisão de direitos fundamentais: o direito à liberdade de expressão dos pais ou responsáveis versus o direito à privacidade, à intimidade e à imagem dos filhos<sup>3</sup>. Além disso, Filipe Medom (2021) atenta para os riscos que a prática do (over)sharenting podem acarretar: i) sequestro e roubo de identidade; ii) assédio de pedófilos; iii) coleta de dados pessoais que poderão ser utilizados em desfavor daquela pessoa em desenvolvimento quando da idade adulta, por meio de mecanismos automatizados de decisão ancorados em inteligência artificial; e iv) perigo da adultização e hiperssexualização precoce (Da Rosa; Paulo; Burille, 2023, p. 6).

Da mesma feita, com os avanços tecnológicos, surge a inteligência artificial (IA), muito usual, porém trazendo riscos pelo uso indevido (Fernandes et al., 2024, p. 378). Aqui, os riscos são significativos, tendo em vista que pode ocorrer a apropriação de narrativa de história de vida dos filhos pelos pais por intermédio de IA, assim, o roubo de identidade por grupos de criminosos e a construção de perfis que poderão ser utilizados por mecanismos de tomada automatizada de decisão por intermédio dessa ferramenta digital, deve-se pensar que nem toda ferramenta que advém de evolução tecnológica trará benefícios para crianças e para adolescentes.

## ***2.2 Desdobramentos do crime de Stalking***

O crime de *Stalking* possui positivação no código penal de 1940 e dispõe que essa figura criminosa pode ser definida como atos contínuos de perseguição. É importante destacar que o agressor tende a comportar-se de acordo com o seu estado emocional podendo apresentar quadro de ansiedade e perturbação mental. Em outros termos, o estado emocional determina o comportamento e as diversas formas de abordagem, outra variável comportamental está diretamente ligado ao uso de rede sociais, bem como, outras motivações, tais como: (I) a rejeição; (II) os relacionamentos findados ou frustrados; (III) a paixão obsessiva; e (IV) a falsa percepção da realidade (Brasil, 1940, p. 1).

Nesse sentido, a perseguição pode ocorrer de diversas formas, o agressor apresenta-se com diversas características, tais como: (I) o ressentimento, ou seja, quando a pessoa carrega marcas do ego magoado, podendo ainda, impulsionar

o rancor ou ódio, o que possivelmente desencadeará em um homicídio; (II) a carência afetiva, ou seja, o indivíduo é motivado pela busca de um relacionamento não correspondido ou até mesmo idealizado pelo agressor; (III) por problemas psicológicos ou psiquiátricos que podem desencadear dificuldades com a autoimagem do agressor e sucessivamente, ele apresente comportamentos obsessivos constantes; e (IV) o sentimento de rejeição por relacionamentos anteriores, ou seja, o agressor não aceita o término de um relacionamento (Souza; Souza, 2023, p.104-105).

Dessa forma, o crime de *Stalking* pode se desdobrar em outros tipos penais, como é o caso do homicídio, do auxílio ou instigação ao suicídio, do *bullying*, do *cyberbullying*, lesão corporal, entre outros previstos no código penal de 1940. Pode ainda, se configurar como um crime passionnal, ou seja, motivado por fortes emoções, tais como sentimento de ódio e desejo de vingança (De Castro; Borgio, 2022, p. 5).

Importante destacar o caso emblemático da atriz Daniela Perez, que sofreu perseguição pelo seu colega de trabalho Guilherme de Pádua, no dia 28 de dezembro de 1992, resultando a morte da vítima, esse crime teve como participe a esposa do ator, que estava grávida de quatro meses na época. Fato esse que motivou os advogados a adotarem a tese de legítima defesa da honra. Ainda, no ano de 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) firmou entendimento de que a tese relacionada com a legítima defesa da honra é inconstitucional, logo não pode mais ser aplicada (Lucena, 2021, p. 500). No mesmo sentido:

[...] O assassinato de Daniella Perez à época foi tipificado como homicídio qualificado por motivo torpe, ou seja, um crime cruel imoral, extravagante e praticado com extrema violência contra a vítima. Nos relatos feitos por pessoas que conviviam com a atriz e com Guilherme de Pádua nos corredores de onde aconteciam as gravações da novela, afirmam que este a perseguia, ligava inúmeras vezes, ficava a espreitando próximo ao seu camarim, forçava que a mesma conversasse com ele, dentre outros acontecimentos. As ações de Guilherme de Pádua dentro do ordenamento jurídico moderno, seriam consideradas formas de perseguição insidiosa, demonstrando assim, o perfil do que hoje nomeamos como stalker. Sendo Paula Thomaz a coautorado crime e também conforme o relatado por pessoas próximas à vítima, a mesma teria ciúmes doentio de seu então companheiro, como também, deixava claro ao mesmo sua reprovação nas cenas em que este contracenava com Daniella, a passionalidade do crime é evidente, a quantidade de perfurações no corpo da vítima reitera a violenta emoção, o desejo de vingança ou até mesmo o ódio (Oliveira; Conçalves; Coelho, 2023, p. 202).

É importante destacar que nessa dualidade pode haver a possibilidade de inversão dos papéis, isso quando o perseguidor se rotula como vítima, assim sendo, o indivíduo passa a importunar o outro em busca de reatar uma relação fracassada ou inexistente.

Insta destacar que a instituição de ensino deve se ater aos critérios de segurança de informação, que são comuns a todas as organizações. Inclusive, a garantia da privacidade da imagem da criança e do adolescente nas escolas, bem como assegurar a implantação do controle exigido pela LGPD (Fernandes; Medon, 2022, p. 9).

Para tanto, recomenda-se realizar uma avaliação de nível de maturidade de segurança, utilizando as metodologias, as diretrizes e os frameworks (*NIST*, *ISO27001* entre outros) de padrões de tecnologias, alinhadas com práticas internacionais. Ainda, com objetivo de identificar e mitigar os riscos de segurança cibernética, os quais as escolas estão expostas, ainda, implantar soluções para garantir a proteção e a segurança das informações (Carvalho, 2012, p. 140).

Do mesmo modo, investir em recursos financeiros, bem como em profissionais capacitados com temas relacionados a cibersegurança e privacidade de dados. Ademais, torna-se necessário também adotar as medidas de blindagem de acesso e implementar restrições de acesso à internet ou até mesmo com mídias sociais utilizadas por esse grupo de pessoas, com uso de filtro de conteúdo (Ferreira; Marton; Perez, 2022, p. 182).

Com a utilização dessas ferramentas, as escolas poderão: (I) identificar riscos, proteger - gerenciar identidade, autenticação e controle de acesso, implantação de programas de anti-*ransomware* (*malwares*); (II) detectar - anomalias e incidentes, atividade anômala é detectada e o impacto potencial eventos, monitoração eficiente de informações sensíveis; (III) responder, ou seja, implementar os processos e procedimentos garantir a resposta a incidentes de segurança cibernética detectados; e (IV) Recuperar, em outros termos, elaborar um plano de recuperação a ser executado durante ou após um incidente de segurança cibernética.

Nesse sentido, tanto o *Stalking* a perseguição física quanto o *cyberstalking* é considerado crime de acordo com o Código Penal Brasileiro, conforme o artigo 147-A. Em outros termos, perseguir alguém, reiteradamente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade. Pena – reclusão, de seis meses a dois anos, e multa (Brasil, 1940, p. 1).

É importante destacar, que a responsabilidade civil das instituições de ensino, seja pública ou privada quanto aos cuidados para a temática referente a proteção de dados, a privacidade e a imagem da criança e do adolescente em todos os aspectos, seja no perímetro escolar, ou seja, espaço físico, quanto ao ambiente virtual, devendo ser limitado e restrito a consultas de materiais didáticos ou de complementação curricular. Por outro lado, o acesso a conteúdo inapropriado deve ser analisado e posteriormente banido pela instituição de ensino que possui tal responsabilidade (Brasil, 2002, p. 1).



Do mesmo modo, é importante destacar que a responsabilidade nesses casos é da escola, que possui o dever de cuidar, tendo em vista o que dispõe o artigo 186 do Código Civil, que aquele que causar ato ilícito deve reparar o dano (Brasil, 2002, p. 1).

Desse modo, é de responsabilidade da escola, adotar medidas básicas de prevenção e combate ao crime e cibercrime dentro dos espaços físicos bem como no ambiente virtual quando disponibilizado pela escola, tais como: conscientização sobre a temática de *bullying*, *cyberbullying*, *Stalking* atos criminosos.

### 3. CONCLUSÃO

O ambiente escolar público ou privado deve ofertar ao discente – criança ou adolescente, um ambiente livre de violência e que possa potencializar as aptidões desse grupo, para o seu pleno desenvolvimento, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988.

Por mais que existam leis e estatutos acerca da proteção da criança e do adolescente, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente ou até mesmo a LGPD, que trata da temática em seu artigo quatorze, é visível que o campo de proteção para essa população vulnerável ainda precisa de muita atenção e de aperfeiçoamentos.

Tendo em vista que nas escolas, além do processo de aprendizagem, pode ainda ocorrer casos de violências sociais, como é o caso do *bullying*, do *cyberbullying* e do *Stalking*. Todos esses tipos penais estão previstos no Código penal de 1940, que tem como última atualização a inclusão desses três crimes.

Por outro lado, mesmo ocorrendo a inclusão dessas espécies criminosas no presente código, ainda as escolas encontram-se sem ferramentas de combate para essas mazelas sociais. Afinal de contas, como combater algo desconhecido.

Surge assim, a necessidade do debate e sobretudo da capacitação de professores e técnicos escolares sobre esses temas. Ainda, merece especial atenção em como prevenir danos virtuais ou digitais nas escolas, pois a maioria das crianças e dos adolescentes possuem acesso à internet e mídias sociais, como *facebook*, *instagram*, rede X (antigo *twitter*) e demais redes sociais.

Por fim, recomenda-se que as escolas firmem parcerias com o fito de capacitação de possíveis conflitos escolares e ainda, sobre como prevenir os danos de seus usuários, em outros termos, das crianças e dos adolescentes. Do mesmo modo, que a escola adote uma gestão interdisciplinar, ou seja, aproximando profissionais de outros ramos, como advogados (a), profissionais da TI, psicólogos (as), entre outros, com a finalidade de prevenção e redução de danos e outras possíveis consequências.

## REFERÊNCIAS

- BESSA, Leonardo Roscoe; DE ALMEIDA, Mário Henrique Silveira. A vulnerabilidade do titular de dados e a responsabilidade civil na Lei Geral de Proteção de Dados–LGPD. **civilistica. com**, v. 12, n. 2, p. 1-23, 2023.
- BRASIL. **Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Dispõe sobre o Código Penal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 3 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 10.406 de 2002**. Dispõe sobre o Código Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a **Lei Geral de Proteção de Dados**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm). Acesso em: 3 jun. 2024.
- CARVALHO, Francione Oliveira. O programa escolas bilíngues de fronteira: cruzando territórios. Reconhecendo culturas?. **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 5, p. 132-148, 2012.
- DA ROSA, Conrado Paulino; PAULO, Lucas Moreschi; BURILLE, Cíntia. (Over) Sharenting: entre a hipervulnerabilidade e a expansão dos influenciadores digitais mirins: BETWEEN HYPERVULNERABILITY AND THE EXPANSION OF KIDFLUENCERS. **Pensar-Revista de Ciências Jurídicas**, v. 28, n. 3, p. 10-10, 2023.
- DE SOUZA, Jayne Oliveira; DE SOUZA, Ivan Clementino. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO STALKING NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO: PARALELO ENTRE CASOS REAIS E A SÉRIE” YOU”. **Revista Jurídica da Escola Superior do Ministério Público de São Paulo**, v. 23, 2023.
- DE CASTRO, Alexander; BORGIO, Fernanda Andreolla. O crime de stalking e o assédio moral: a proteção dos direitos humanos e dos direitos da personalidade do trabalhador. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2022.
- FERNANDES, Elora; MEDON, Filipe. Proteção de crianças e adolescentes na LGPD: desafios interpretativos. **Revista Eletrônica da da PGE/RJ**, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2022.
- FERNANDES, Allysson Barbosa et al. A ética no uso de inteligência artificial na educação: implicações para professores e estudantes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 3, p. 346-361, 2024.
- FERREIRA, André Lozano; MARTON, Fabio; PEREZ, Gilberto. Cibersegurança em serviços: um estudo bibliométrico. **Revista dos Mestrados Profissionais ISSN**, v. 2317, p. 0115, 2022.
- LUCENA, Marina Giovanetti Lili. Direito ao esquecimento no Superior Tribunal de Justiça: análise do Recurso Especial 1.736. 803/RJ (Caso Daniella

Perez). **Revista de Direito Civil Contemporâneo-RDCC (Journal of Contemporary Private Law)**, v. 27, p. 495-517, 2021.

OLIVEIRA, Kamilla Josino Teixeira; GONÇALVES, Mireya Louise Castro; COELHO, Maria do Socorro Rodrigues. O CASO DANIELLA PEREZ: O ELO ENTRE OS CRIMES PASSIONAIS E DE STALKING. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 6, p. 195-206, 2023.

PAZ, Herlane Chaves et al. Internet das Coisas: A Vulnerabilidade do Consumidor no compartilhamento de dados. **Revista de Tecnologia Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 68-85, 2023.

# **O MUSEU COMO ESPAÇO DO SABER: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSEAL E A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FORMAL**

*Julia Maria Fernanda Machado Fernandes<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

Os museus brasileiros e ao redor do mundo, enquanto espaços de preservação, pesquisa e comunicação de acervos de diversas tipologias, permite realizar discussões acerca dos mais diversos assuntos com o público visitante, exercendo forte papel educacional junto as instituições de Educação.

Os museus além de serem importantes para a memória histórica e a preservação patrimonial, vai muito além no que se diz respeito às novas gerações, devido ao seu caráter educativo resultante das mediações entre o circuito expositivo e a população.

De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, no Censo de 2022, em números absolutos, o Brasil atingiu uma população de 203.080.756 em 1º de agosto de 2022. A partir deste total, foi verificado que 151,5 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, sabiam ler e escrever um bilhete simples, mas que 11,4 milhões não sabiam, representando uma taxa de alfabetização de 93,0% da população. Nesse sentido, as instituições museais são grandes aliados nos processos educacionais não formais, colaborando com a construção do conhecimento para distintos públicos, independentemente de seu processo de alfabetização. Além disto, 92,1 milhões de pessoas se declararam pardas (45,3%); 88,2 milhões se declararam brancas (43,5%); 20,6 milhões se declararam pretas (10,2%); 1,2 milhão se declararam indígenas (0,6%); e 850,1 mil se declararam amarelas (0,4%). Essas informações são muito importantes no momento de analisar a construção e percepção da identidade da população em espaços institucionais, como os museus, os quais exercem processos educativos não-formais dos sujeitos. Os museus também geram processos de identidade e representatividade dos diferentes grupos da sociedade, exaltando sua importância cultural.

Tantos as práticas museológicas como as educativas formais visam como a construção do conhecimento. Isso exige a participação ativa dos diversos

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de História (UFPR). Docente na Educação Básica na SEED/PR.  
Email: juliamachadofernandes0@gmail.com.

setores para a elaboração conjunta de projetos que tenham como referencial o patrimônio cultural, contribuindo para que os museus e as escolas sejam instituições integradas ao meio no qual estão inseridas.

A partir destes dados, esse trabalho tem como objetivo analisar o museu como um espaço didático, gerador de saberes no seio das sociedades.

## **2. O MUSEU NA SOCIEDADE E SEU POTENCIAL EDUCATIVO**

O museu é uma instituição que se consolida a partir da Idade Moderna na Europa. Ele demonstra as permanências e continuidades de uma cultura, a partir de determinados filtros. Instituições de preservação, como os museus podem construir memórias, ressignificar identidades e gerar narrativas e reafirmar concepções epistemológicas a partir de um discurso, preponderantemente, visual. Após inúmeros debates, em 2022, o Conselho Internacional de Museus (ICOM) realizou a nova definição de museu:

um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento. (ICOM, 2022, s.p.)

Por muito tempo, a função do museu ficou reduzida como um espaço dedicado a armazenar coleções em gabinetes de curiosidade. A partir das dinâmicas de transformação social, o museu passa a ser compreendido como “[...] elemento essencial para os esforços governamentais em educar os indivíduos” (FIGURELLI, 2012, p. 38) e atuava com caráter disciplinador.

De acordo com Gabriela Figurelli, o cenário então existente no fim do século XX foi propício para ampliar as discussões a respeito da museologia dentro do Brasil. Este período foi marcado fortemente pelo crescimento da globalização, dos processos migratórios e da valorização do ser humano enquanto objeto central e desse modo cresce a ideia de que o museu passa a ser valorizado “[...] como instrumento, ferramenta para intervenção social.” (FIGURELLI, 2012, p. 37). Nesse sentido, sua importância vem se alterando conforme as modificações sociais. Adquirem-se novas dimensões: de materialidade para imaterialidade, de espaço de coleção para o acesso ao público, de público expectador para o que passa a fazer parte integrante da exposição como fim. Essas mudanças ocorrem com intensidades distintas em cada região e são influenciadas, predominantemente, pelas práticas adotadas em cada instituição museológica.

Existe uma prevalente discussão da base legislativa vigente e conceitos legais relativos ao patrimônio cultural material e imaterial nas instituições de memória,

incluindo-se estudos de caso e levantamentos sobre a situação dos museus brasileiros. O Caderno da Política Nacional de Educação Museal desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Museus, destaca que a educação museal:

[...] envolve uma série de aspectos singulares que incluem: os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É, portanto, uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos. (IBRAM, PNEM, 2018, p. 73-74)

A concepção de educação museal remete aos primórdios na humanidade, desde que o ser humano começou a colecionar objetos e dar a eles um valor afetivo, cultural, científico ou material, justificando sua preservação ao longo do tempo. Segundo o Caderno da Política Nacional de Educação Museal (2018), a instituição “museu”, como conhecido na atualidade, foi formulada somente a partir do século XVIII, tendo uma abrangência crescente e uma profissionalização das ações, atividades e objetivos.

Atualmente os espaços museológicos estão perdendo o caráter passivo e acumulativo de objetos, passando a servir para interpretar a cultura, memória e educação dos indivíduos, fortalecendo as relações da sociedade com sua cultura e história. Estabelece, assim, uma nova postura: o foco da Museologia se deslocou no objeto para se concentrar no ser humano. A Museologia, que em um primeiro momento serviu como um espaço de acesso particular passa a ser um agente da ação estatal, assim, sofrendo alterações ontológicas após a mudança de paradigmas em relação ao papel do museu na sociedade (IBRAM, PNEM, 2018).

Desse modo, os espaços museológicos deixaram de ocupar apenas um espaço delimitado, passando para um novo conceito e a sociedade que se limitava como expectadora passa a ser partícipe da formação da herança cultural. O indivíduo ao participar do processo, perpassa por caminho de autoconhecimento e contribui para a elaboração de categorias como identidade, memória, valorização e apropriação.

## **2.1 Histórico das Políticas Museais no Brasil**

No Brasil, durante a Era Vargas foi que se iniciou uma consolidação de um conceito de nação e por consequência da formação de cultura nacional gerada a partir de relações entre Estado e população.

Em 1930, foi fundado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MNESP):

sob a responsabilidade do MNESP subordinadas a um Departamento Nacional de Ensino, estavam todas as instituições federais de ensino desde as escolas até as universidades, além dos museus, da Biblioteca Nacional, do Instituto Nacional de Música e do Observatório Nacional, sendo ao todo 15 instituições. (CASTRO, 2013, p. 40).

Em 1937, o MNESP passou a ser nominado de Ministério da Educação e Saúde (MES). O MES instituiu o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), com o objetivo de promover o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional. A convite da instituição, Mario de Andrade, pioneiro do modernismo brasileiro, elaborou projetos com objetivo de valorizar a cultura popular, na sua produção e ampliação, que não foram incorporados pelo governo, o qual focava seus esforços no nacionalismo e em criações eruditas. Sobre isso, Ana Faria aponta que “o grande poeta brasileiro Mário de Andrade foi um dos idealizadores e diretor do Departamento de Cultura [...] da prefeitura do município de São Paulo na gestão do prefeito Fábio Prado, quando criou, programas para o operariado” (FARIA, 1999, p. 61).

Em 1953 foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na década de 1950 “[...] não teve iniciativas políticas no campo cultural em grande número, tendo as ações do ministério se concentrado mais na área da educação” (CASTRO, 2013, p. 44), embora tenha se consolidado uma importante alteração estrutural no Estado. Em 1961 foi fundado o Conselho Nacional de Cultura, articulado diretamente à presidência e não ao MEC. O Ministério da Educação e Cultura ficou desarticulado até 1985 com a criação do Ministério da Cultura naquele ano. O Ministério da Cultura foi extinto em 2019 por meio da Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), sendo redimensionado como Secretaria Especial da Cultura dentro do Ministério da Cidadania. Em 2023, houve a recriação do Ministério da Cultura.

Durante o período do Regime Militar foram criadas as Casas de Cultura, inspiradas no “[...] projeto francês de André Malraux, cuja ideia era criar espaços de difusão cultural, em especial da cultura popular. Esses espaços teriam bibliotecas, salas de cinema, realizariam exposições” (CASTRO, 2013, p. 45). Assim, foram fundadas, entre 1970 e 1973, dezessete espaços como esses



no país. Foi na década de 1980, período da redemocratização no Brasil, que seguindo outras tendências mundiais de globalização, iniciam-se novas práticas:

[...] se começam a implementar novas políticas neoliberais, com o objetivo de sanar os problemas econômicos advindos do período desenvolvimentista, com a participação da iniciativa privada no oferecimento dos serviços públicos, seja a partir da participação em editais, nas parcerias público privado [...]. (CASTRO, 2013, p. 39)

Essas parcerias público-privadas persistem até a atualidade. Neste período foi criada a Lei Sarney, de renúncia fiscal, a qual viria a buscar financiamento das ações culturais pelo mercado. Esse incentivo fiscal para as empresas privadas, ganhou força na década de 1990, sendo criada em 1991 a Lei nº 8.313, que levou o nome de seu idealizador, Sérgio Paulo Rouanet, como substituta à Lei Sarney. Desde então, como salientado por Castro, o incentivo à cultura foi realizado a partir do fortalecimento dos incentivos fiscais de grandes empresas (CASTRO, 2013, p. 42).

Em 2009, foi fundado o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), pelo Departamento de Museus e Centros Culturais do IPHAN. Outras ações de incentivo permitiram a criação de editais como o “Mais Cultura nas Escolas”, de financiamento público à cultura e a educação com a promoção de museus, capacitação de professores e disponibilização de acervo cinematográfico. Porém, é necessário destacar a partir da análise do histórico das políticas públicas do Brasil, que se evidencia que pouco se priorizou a criação de um incentivo permanente de fomentação da cultura, a partir de concursos públicos para agentes culturais no quadro escolar, criação de teatros e salas de cinema e artes nas escolas, ou programas permanentes nas secretarias de educação e cultura.

Apenas em 2012, o Ministério da Cultura reconhecia a importância da Educação Patrimonial no documento “Metas do Plano Nacional de Cultura” (MINC, 2012), prevendo incentivos na realização de pesquisas, elaboração e difusão de materiais didáticos e conteúdos multiculturais, étnicos e de educação patrimonial. No período foi lançada a plataforma digital do Programa Nacional de Educação Museal. Nesta plataforma há a divulgação de eventos, documentos de projetos educativos. Também estabeleceu a educação museal como uma atribuição dos museus, a partir de documentos e leis.

Um dos objetivos do Programa Nacional de Educação Museal é garantir que cada instituição possua setor de educação museal com equipe qualificada e multidisciplinar. Fazem parte de suas atribuições participar das decisões do museu, realizando ações educativas que integrem a comunidade, abrangendo os diferentes públicos nos mais diversos espaços de educação (IBRAM, PNEM, 2018, p. 4).

### 3. EDUCAÇÃO MUSEAL NA EDUCAÇÃO FORMAL

A educação museal é uma demanda crescente dentro da sociedade brasileira, bem como a busca por qualificação dos profissionais que trabalham nos museus, acompanhando um ritmo global do interesse no assunto.

A educação museal vem sendo alavancada pela diversificação dos congressos, eventos temáticos e oficinas ofertadas, além da ampliação do número de publicações acadêmicas, das ações educativas nas instituições museológicas e da participação das instituições museológicas nas redes sociais. Segundo Figurelli,

o museu possui um papel social que será compreendido e, conseqüentemente, cumprido de acordo com as concepções e a postura de sua equipe de profissionais, em conformidade com os interesses manifestados pelo mantenedor, seja ele governo, iniciativa privada ou sociedade civil. (FIGURELLI, 2012, p. 44)

As instituições museais visam possibilitar a aproximação dos visitantes ao seu acervo. Desse modo, os espaços museais são locais que estão à disposição da sociedade, seja oferecendo exposições, seja fornecendo material de estudos e pesquisas, envolvendo o espaço e seu acervo. Para Marlene Suano, o papel social do museu vai “[...] além da pesquisa de campo e de seu acervo, o museu comporta, ainda, atividades de restauro, conservações e publicações, todas elas intimamente ligadas à realização da pesquisa científica” (SUANO, 1986, p. 77).

A função social é uma ferramenta subjetiva, dessa forma, algumas instituições museais apresentam a intervenção social na busca da transformação do meio como caráter social, enquanto outras realizam ações museológicas na busca da legitimação do museu para a sociedade. Sendo assim, a função social do museu é determinada por cada instituição de acordo com os segmentos adotados por cada equipe museológica, refletindo significativamente na relação entre museu e a sociedade, não havendo uma única finalidade principal consolidada.

Segundo Juliana Machado do Couto e Melo (2010), a sociedade cria a possibilidade de lidar com o patrimônio enquanto reflexo das ações de determinados grupos. Ela esclarece que o patrimônio “[...] não necessariamente é fruto da coletividade, pois existem processos nos quais o Patrimônio é produto de contextos econômicos, políticos, ou culturais cujas decisões se deram em classes ou grupos concretos” (MELO, 2010, p. 9). A sociedade é capaz de preservar sua cultura a partir da memória herdada ao longo das gerações. Porém, esta mesma sociedade é parte integrante da geração de novas informações e estímulos na construção do delineamento do país, a qual é abordada e desafiada pela educação patrimonial.

A educação patrimonial, segundo Melo, deve partir do pressuposto de que o indivíduo é parte integrante da formação, identidade, revalorização da própria

cultura e memória. Desse modo, a educação patrimonial é usada “[...] como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo, torna-se um poderoso instrumento no processo de reencontro do indivíduo consigo mesmo” (MELO, 2010, p. 10). Dentro desse processo, insere-se o autorreconhecimento e a reafirmação enquanto herdeiro e responsável pela preservação do patrimônio material e imaterial. Assim, a educação patrimonial parte destas ações de preservação e compreensão enquanto meio de aprendizagem.

Para Melo, a educação patrimonial não pode ter público, espaço e tempo pré-definidos. Ela deve ser contínua, e estar em constante atualização, usando dos meios e materiais didáticos e paradidáticos mais diversos, permitindo otimizar o museu como fonte histórica de conhecimento. Dessa forma, destaca-se a importância em abordar a museologia desde relacionada à educação formal, permitindo que ocorra a construção do conhecimento com base em fontes históricas materializadas em museus, conduzindo os estudos em direção ao autoconhecimento, a partir da apropriação e da identidade cultural a qual os estudantes estão imersos, demonstrando a capacidade de integração com a construção e continuidade do legado histórico e cultural ao qual pertencem.

Com isso, a educação museal dentro da educação formal pode ser trabalhada de diversas formas, partindo desde ações dentro da própria sala de aula, podendo contar com o uso de fotos, vídeos, músicas, documentários, jornais e textos históricos, como fontes primárias. A educação patrimonial no cerne de uma proposta de ensino, tange de modo interdisciplinar o conhecimento.

Para o reconhecimento de identidade e apropriação cultural por parte dos estudantes, o professor pode trabalhar dentro de sala de aula partindo da realidade cotidiana e da cultura a qual cada estudante está imerso, demonstrando sua representatividade e contribuição no legado. Para isso, podem ser utilizados instrumentos cotidianos, tais como registros fotográficos, músicas, vestimentas, artesanatos, entre outros.

Para as atividades na Educação Básica, podem ser realizadas ações de campo, promovendo visitas aos museus, buscando interatividade e sentido nas atividades propostas. A experiência pode ser maximizada por meio do contato direto na manipulação de réplicas de objetos, pela utilização de aplicativos, visualização de painéis autoexplicativos e uso de tecnologias que levem a participação dos estudantes como indivíduos ativos na construção de sentidos em relação ao patrimônio ao qual estão em contato.

Segundo o IPHAN (2014), a educação museal deve enfatizar os diálogos entre escola, museu e cidade, reunindo diversos autores, seus estudos e relatos. Neste contexto é apresentado o conceito de um museu sem paredes e um patrimônio sem limites, cujo alcance e abrangência extrapolam a

institucionalização e a restrição espacial do museu, integrando e sendo integrado pela comunidade a qual pertence e representa.

De acordo com Cornelia Brüninghaus-Knubel todo museu é único, sendo de responsabilidade dos guias responderem as dúvidas que surjam da comunidade, conhecendo a estrutura e as origens dos visitantes, do espaço geográfico e como ele pode contribuir ao máximo com a experiência destes. No roteiro prático de Museums and Galleries Commission, são apresentados métodos de gestão dos museus, com políticas e planejamentos, pessoal e recursos, direção e estudos de caso a partir de uma política educacional. Brüninghaus-Knubel explica que:

o trabalho em equipe e a responsabilidade compartilhada são agora amplamente reconhecidos como elementos essenciais da gestão e operação dos museus modernos, e isso se aplica especialmente para conseguir a preservação efetiva das coleções. Esta não é apenas uma questão teórica: é essencial para garantir que os recursos limitados do museu sejam utilizados de forma eficaz. Na experiência do autor, pequenos museus praticam trabalho em equipe e partilham a responsabilidade naturalmente. (BRÜNINGHAUS-KNUBEL, 2001, p. 53)

Com isso, em um dos estudos de caso Brüninghaus-Knubel demonstra que a divisão de tarefas na elaboração de pequenos museus é realizada a partir do trabalho colaborativo entre toda a equipe, discutindo projetos e políticas intrínsecas ao museu. Isso é feito a partir de um conselho local, levantando as necessidades e dificuldades, possibilitando realizar diagnósticos dos problemas e solucioná-los em equipe.

A educação museal vem constantemente crescendo após os movimentos da globalização, ganhando espaço em formatos de ações que incluam a comunidade como protagonista. Para isso, é necessário que as atividades realizadas pelos estudantes em espaços escolares, acadêmicos e museais, gerando processos educacionais interativos, a fim de buscar o despertar para a importância de todos na construção, manutenção e construção da identidade cultural.

#### **4. A SALA DE AULA E AS VISITAS AOS ESPAÇOS MUSEAIS**

A educação é um processo que não acontece somente no espaço da escola, ao mesmo tempo que não se limita ao período de formação escolar. Libâneo aponta novas realidades sociais que afetam a educação de várias formas. A escola, nesse sentido, não é o único espaço de socialização dos conhecimentos técnico-científicos como preparo para a vida prática.

a escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo (LIBÂNEO, 2012, p. 63).

Assim, um dos públicos mais representativos nas visitas aos museus é o público escolar. Por outro lado, no Brasil, pesquisas demonstram que, muitas vezes, é somente por meio da escola que crianças e jovens das classes em desvantagens econômicas visitam as instituições culturais. Para os estudantes oriundos de rede pública de ensino: “[...] a escola é um contexto muito importante, não só para promover o acesso, mas para garantir um número maior de museus visitados. Para os alunos da rede privada, a família atua de forma mais marcante, garantindo o acesso e a quantidade de instituições culturais visitadas” (CAZELLI, 2005, p. 133 - 134).

Desse modo, é fundamental a capacitação dos educadores que estão inseridos nesse processo. É preciso estabelecer uma parceria entre ambas as instituições, ou seja, escola e museu, tanto no que tange as práticas específicas, assim como também ao gerenciamento das expectativas desses grupos. Sobre isso, Martha Marandino enfatiza que: “[...] é necessária a formação dos professores, oriundos das escolas, nas linguagens e práticas específicas do espaço museal, tanto quanto dos educadores de museus acerca dos objetivos e necessidades das escolas ao visitarem o espaço museal (MARANDINO, 2008, p.25).

A possibilidade da interação pedagógica entre ambas as instituições, exige que o docente realize junto aos estudantes um preparativo para conhecer o espaço museal:

antes da visita são feitas as atividades de preparação. Elas servirão para motivar o aluno à visita, favorecendo o domínio dos conhecimentos escolares sobre o tema que será abordado, e para desenvolver as ferramentas necessárias à interpretação e compreensão do museu. Dessa forma, na atividade de preparação os alunos investigarão o tema da visita. A partir de questionamentos dirigidos, eles deverão coletar o maior número de dados possível sobre o assunto escolhido. O objetivo da proposta é despertar sua curiosidade e interesse sobre o assunto da visita, motivando-os a se engajarem em uma investigação cuja resposta só se completará no próprio museu (MARANDINO, 2008, p. 25).

Durante a preparação é necessário trabalhar aspectos técnicos, como a definição do que é museu, qual a finalidade da instituição e quais as características do espaço que será visitado. Além disso, é importante trazer informações organizacionais, como a descrição do local, o horário de funcionamento, as atividades desenvolvidas e a organização material do museu, para preparar e esclarecer dúvidas dos estudantes.

No que se refere a visita ao espaço museal, ela deve ser articulada com o conteúdo que está sendo trabalhado e também buscar relações com os interesses dos estudantes. O professor exercerá o papel de instigador entre o conhecimento, o conteúdo trabalhado em sala e o acervo do museu.

Os museus possuem grandes potencialidades educativas para o ensino formal e podem induzir favoravelmente a aprendizagem. Nesse momento, o setor educativo de cada instituição deve ter:

a preocupação em tornar a exposição acessível ao público é enfatizada, de maneira que este público a compreenda, tornando-a significativa. É preciso que o visitante seja ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu e que as visitas promovam situações de diálogo entre o público e deste com os mediadores. Para isso, os setores educativos dos museus devem não só planejar bem suas atividades como concebê-las a partir de opções educacionais claras. (MARANDINO, 2008, p.16)

A articulação entre espaço expositivo, estudantes e mediadores, gera um espaço atraente e estimulante, que conduz ao exercício da reflexão. Ainda muitos professores levam seus educandos aos museus a fim de complementar as atividades realizadas em sala de aula. Porém, uma concepção mais arrojada, dinâmica e contemporânea propõe que a ida ao museu não seja compreendida somente como um mero passeio ou visita. Espera-se que o visitante ao museu tenha condições de formular um conhecimento tanto quanto ocorre na sala de aula. Sobre isso, Marandino levanta a seguinte reflexão:

é possível conceber uma exposição que contemple os saberes dos visitantes? É viável pensar em um trabalho conjunto entre profissionais, técnicos, monitores e visitantes para o desenvolvimento de uma exposição ou de outro tipo de atividade proposta no museu? Para ser levada à prática, essa abordagem de comunicação propõe a incorporação de estratégias de participação e envolvimento do público que valorizem, justamente, o que o público sabe e que coloquem esses saberes no mesmo nível que os dos especialistas, na perspectiva de possibilitar um diálogo entre eles (MARANDINO, 2008, p.17)

Isso significa que o momento seja enriquecido com aplicação de uma metodologia em que o estudante possa participar de modo ativa, da construção de seu conhecimento. Nessa situação, o docente deve novamente estar participante do processo. Ele deve conduzir o estudante a um método de investigação para ser utilizado no museu, incentivando o estudante a pesquisar, a observar e a construir um saber próprio que será manifestado através da narrativa, ao invés de respostas prontas. Sobre isso, Marandino elucida que:

dando continuidade à atividade de investigação proposta em sala de aula, deve-se entender a visita como um momento de coleta de informações. Dessa forma, ela não deve ser sobrecarregada de conteúdo. Pelo contrário, é necessário selecionar o que deve ser visto, tendo em vista o programa escolar estabelecido, por um lado, e as coleções do museu, por outro. (MARANDINO, 2008, p. 26)

Nesse aspecto, a instituição escolar deve preparar orientar os estudantes a perceberem determinados objetos. O estudante deve perceber que os objetos,

além de remeterem a uma memória, devem ser observados como provocadores de questionamentos, pontos de vista, interpretação histórica, formadores da consciência temporal, geradores de sentidos e formas de experiência com o passado. Desse modo, é possível fazer com que o corpo discente desenvolva ferramentas para pesquisar, desenvolver narrativas e construir uma consciência sobre o tempo.

A narrativa como elemento formador da consciência histórica, utiliza a lembrança para analisar as experiências de mudanças temporais passadas do ser humano e de seu mundo. Desse modo:

o passado é, então, como uma floresta para dentro das quais os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido” (RÜSEN, 2001, p. 62).

Porém, como salienta o historiador Jörn Rüsen, não é só pela lembrança que se rememora o passado. Independente da forma como a consciência histórica chega ao passado, o fator primordial para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Por isso, é essencial o desenvolvimento dessa prática que vai além dos muros da escola com os estudantes. Por isso, após a realização da visita ao museu, é preciso analisar os dados coletados:

na análise, eles deverão organizar os dados, comparando os anteriormente obtidos com aqueles adquiridos durante a visita, no intuito de responder aos questionamentos propostos. Na síntese, os dados serão integrados em um todo coerente que apresentará as respostas aos questionamentos prévios. Inserindo os dados coletados no museu dentro do processo de formação dos alunos, a visita perde seu caráter isolado e episódico, passando a integrar as atividades escolares em um todo contínuo e permanente de aprendizagem. (MARANDINO, 2008, p. 26)

Os museus visam realizar uma ação formativa em relação aos seus visitantes, procurando gerar um conhecimento sobre um conjunto de fatos artísticos, históricos, culturais, tecnológicos ou científicos. Além disso, seu intuito é despertar o desenvolvimento do senso crítico do visitante, gerando reflexões sobre o quanto isso pode contribuir para si e a sociedade, assim como o quanto isso é importante para a comunidade que ali vive e a importância de se manter viva a memória e a identidade através de sua conservação e uso para o ensino.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade brasileira há uma carência de educação museal, estando cada dia mais em pautas globais a necessidade de criar espaços interativos para a educação, pela qualificação de profissionais especializados em educação museal.

Um dos papéis sociais das instituições museais aproximar o acervo do público visitante, envolvendo a comunidade, ampliando seus espaços, o alcance e facilitando o acesso. Por se tratar de uma função subjetiva, a função social das instituições museais necessitam da intervenção social para que o meio social transforme e legitime o museu para a sociedade dentro da sua temática e segmentação.

Sendo assim, a educação museal pode ser trabalhada de diversas formas dentro da educação formal, pois a partir do acervo de um museu, o docente pode realizar ações dentro da própria sala de aula a partir do uso de documentários, jornais, fotos, vídeos, músicas e textos históricos como fontes de pesquisa, aprofundamento e autoconhecimento, podendo ainda trabalhar de modo interdisciplinar o conhecimento associado à educação patrimonial.

Ainda, no que tange o ensino dentro da sala de aula, o professor pode trabalhar o conceito de reconhecimento de identidade e cultura. Pode-se trabalhar com os estudantes apresentando-lhes registros fotográficos, músicas, vestimentas, artesanatos, entre outros, fazendo com que eles passem a sentir-se como agentes participantes do legado cultural e da composição da identidade nacional.

Dentro da educação formal podem ser propostas atividades de campo, a partir da visita a museus ou buscando interatividade e sentido nas instituições existentes em cada região a qual os estudantes residem.

Uma ferramenta importante no aprendizado geral dos estudantes, passando pela inclusão de estudantes com deficiência, é a manipulação de materiais, tais como réplicas de objetos do acervo, ampliando a interatividade. Outra forma de maximizar o interesse pelos estudantes é a partir do uso de aplicativos e realidade virtual como forma de imersão. Ainda, a visualização de painéis autoexplicativos e uso de técnicas e outras tecnologias podem ampliar a construção da relação com o patrimônio ao qual estão em contato a partir dos vários sentidos trabalhados enquanto ferramenta educacional.

Após o início dos movimentos de globalização foi que a educação museal ganhou força e espaço, surgindo cada dia novas ações que incluem a comunidade como protagonista. O diálogo entre a comunidade, os museus e a escola devem ser incentivado e ampliada, segundo o IPHAN (2014). Esse diálogo deve-se buscar a construção do conceito de museu sem paredes, ou seja, o museu enquanto um patrimônio sem limites, extrapolando os espaços físicos e as restrições de alcance, acesso e construção pela comunidade e para ela.

Para que seja possível aplicar de forma eficiente a educação museal para a realidade brasileira, é necessário que as atividades realizadas pelos estudantes da Educação Básica envolvam ações dentro e fora da sala de aula, envolvendo museus interativos e interessantes para os estudantes desejarem estar em contato com aquele ambiente enquanto pertencentes àquela cultura, história, como agentes ativos na construção, manutenção e herança cultural.

## REFERÊNCIAS

- BRÜNINGHAUS-KNUBEL, Cornelia. **Museum Education in the Context of Museum Functions**. In: BOYLAN, Patrick J. (Org.) *Running a Museum: A Practical Handbook*. Paris: ICOM – International Council of Museums Maison de l’UNESCO, 2004. Disponível em [unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141067e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141067e.pdf). Acesso em: 22 dez. 2023.
- CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. **“O que o museu tem a ver com educação?”** Educação, cultura e formação integral: possibilidades e desafios de políticas públicas de educação museal na atualidade. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/dfernandarabello.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.
- CAZELLI, Sibeles. **Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?** 2005. Doutorado. Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Brasil. Rio de Janeiro. 2005. Disponível em: [http://www.fiocruz.br/brasiliana/media/tese\\_sibelecazelli.pdf](http://www.fiocruz.br/brasiliana/media/tese_sibelecazelli.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, n° 69, dezembro, 1999.
- FIGURELLI, Gabriela Ramos. **A articulação entre educação e museologia**. In: Cadernos de Sociomuseologia no. 44. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/2872/21>. Acesso em: 05 dez. 2023.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/sobre/conhecendo-o-brasil.html>. Acesso: 15 de abr. de 2024.
- IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal (PNEM)**. 2018. Disponível em: [www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-daPNEM.pdf](http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-daPNEM.pdf) Acesso em: 22 dez. 2024.
- INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEMS. **Nova Definição de Museu**. Disponível em: [https://www.icom.org.br/?page\\_id=2776](https://www.icom.org.br/?page_id=2776). Acesso em: 12 out. 2023.

IPHAN. Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. **Educação patrimonial**: diálogos entre escola, museu. João Pessoa: Iphan, 2014. (Caderno Temático; 4) Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno\\_tematico\\_de\\_educacao\\_patrimonial\\_nr\\_04.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_04.pdf). Acesso em: 04 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARANDINO, Martha (Org). **Educação em museus**: a mediação em foco. São Paulo: FEUSP, 2008. Disponível em: <http://parquecientec.usp.br/wpcontent/uploads/2014/03/MediacaoemFoco.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MELO, Juliana Machado do Couto e. **Educação patrimonial**: museu cultural da humanidade. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/73/10>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MINC. **Metas do Plano Nacional de Cultura**. 2012. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/06/As-Metas-doPlano-Nacional-de-Cultura.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2019.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Editora, UNB, 2001.

SUANO, Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.



# Organizadoras

## **HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA**



Professora da Prefeitura de Carapebus - RJ; Professora do Colégio INSG - Rede Salesiana - Macaé - RJ; Diretora de finanças SEPE Núcleo Macabu; Professora do Estado do RJ; Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de Columbia Del Paraguay; Especialista em: Tutoria e Orientação em EAD (UNINETER), Supervisão e Orientação Educacional (FAEL), Graduada em: Pedagogia (UEPA) e Matemática (FAEL); Graduanda em Tecnologia da Educação (ESTÁCIO DE SÁ). <http://lattes.cnpq.br/8122928123477417>. E-mail: [h\\_co\\_c@hotmail.com](mailto:h_co_c@hotmail.com)

## **TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE**



Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Especialista em Filosofia e Psicologia Transpessoal, Neuropsicopedagoga Clínica, Institucional e Hospitalar e Mídias na Educação - UERN Graduada em: Turismo, Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica - IFRN. Docente e Orientadora de trabalhos científicos na Graduação e Pós-graduação (Lato Sensu e e Stricto Sensu), com 3 Livros publicados, 25 artigos internacionais publicados, 3 capítulos de livros, sendo um deles em Portugal e diversos artigos nacionais nas áreas de: Educação, Gestão e Psicologia. Avaliadora e Parecerista ad-hoc de diversas revistas científicas nacionais. Possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Inclusão e competências Socioemocionais e Psicologia, com ênfase em Treinamento de Pessoal Pesquisadora da base de pesquisa: Saúde, Trabalho e Meio Ambiente, Gestão Emocional e Consultora Empresarial em Treinamento e Capacitação, Qualidade de Vida e Saúde Mental e Coach Corporativo Transpessoal. Coordenadora, Professora Conteudista e Tutora à Distância. Escritora e Palestrante.

# *Índice Remissivo*

## A

Adaptação 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 55, 90

Afetividade 13, 65, 66

Análise de conteúdo 75, 77

Aprendizagem 8, 11, 14, 16, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 35, 36, 43, 46, 47, 48, 49,  
50, 51, 52, 53, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 73, 81, 90, 95, 96, 98, 99, 100,  
107, 112, 116, 119, 120

Assimilação e acomodação 22, 23

Atividade lúdica 43, 44, 45, 47, 48, 51

Autismo 54, 55, 56, 59, 62

Autoestima 39, 40, 72, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 99, 100

Autonomia 8, 12, 15, 16, 20, 23, 29, 36, 58, 65, 90, 91, 92, 95, 100, 103

## B

Brincadeira 12, 44, 45, 46, 47, 49, 51

Brinquedo 12, 13, 17, 18, 64

## C

Ciência 5, 41, 46, 123

Criança 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31,  
38, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 55, 56, 58, 61, 62, 64, 65, 68, 73,  
74, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104,  
106, 107

Cultura 12, 24, 49, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 101, 111, 112, 113, 114, 115,  
116, 121, 122, 123

Cyberbullying 101, 105, 107

## D

Deficiência 28, 30, 31, 32, 39, 40, 41, 42, 48, 49, 51, 52, 121

Desenvolvimento cognitivo 20, 21, 22, 23, 24, 47

## E

Educação 1, 7, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 27, 28, 29, 32, 36, 37, 38, 39, 41,  
42, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 62, 63, 73, 74, 86, 87, 94, 95, 99, 100, 108,  
109, 110, 112, 113, 114, 116, 122, 123, 125

Educação Básica 17, 39, 110, 116, 122

Educação Especial 7, 38, 41, 48, 51, 52, 56, 63

- Educação inclusiva 28, 30, 32, 43, 51  
 Educação infantil 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 42, 50, 52, 64, 99, 122  
 Educação museal 112, 114, 115, 116, 117, 121, 122  
 Educação patrimonial 114, 115, 116, 121  
 Ensino Fundamental 27, 39, 63, 67, 68, 87  
 Escola 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 59, 67, 68, 73, 76, 81, 90, 91, 94, 98, 107, 116, 117, 118, 120, 121, 123  
 Expressão 9, 12, 40, 45, 75, 87, 88, 90, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 104
- F
- Filosofia 31, 32, 52, 125  
 Formação 7, 15, 16, 18, 20, 27, 32, 38, 41, 47, 49, 50, 56, 64, 65, 66, 85, 91, 93, 100, 112, 113, 115, 117, 118, 120, 122
- I
- Identidade 10, 16, 65, 79, 82, 104, 106, 110, 112, 115, 116, 117, 120, 121  
 Inclusão 16, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 107, 121  
 Inclusão escolar 28, 39, 40, 41, 42, 43, 51, 52  
 Infância 12, 16, 53, 55, 64, 98, 100  
 Inteligência emocional 46, 47, 52  
 Intervenção 35, 56, 62, 67, 68, 81, 111, 115, 121
- L
- Lei Geral de Proteção de Dados 102, 108  
 Leitura 6, 52, 69, 70  
 Linguagem 12, 16, 20, 21, 24, 25, 26, 43, 45, 47, 88, 90, 94  
 Ludicidade 39, 58, 64, 68  
 Lúdico 39, 40, 52, 94
- M
- Makunaima 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85  
 Memória 48, 65, 67, 82, 85, 89, 110, 111, 112, 115, 116, 120  
 Museus 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123
- N
- Narrativas 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 111, 120  
 Neurociência 54, 63, 65, 74
- P
- Piaget 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 36, 43, 44, 52, 53, 73, 87, 97, 100  
 Povos indígenas 76, 78  
 Pré-escolar 91, 93, 94, 96, 99  
 Professor 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 61, 76, 81, 87, 98, 116, 118, 121



Projeto Político Pedagógico 29, 30, 32  
Psicologia 20, 23, 26, 41, 53, 64, 65, 100  
Psicomotricidade 54, 58, 61, 63, 100

## R

Relacionamento interpessoal 64, 65, 66  
Representação 48, 56, 83, 87, 99

## S

Sala de aula 9, 13, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 70, 74,  
116, 119, 121, 122  
Sentimentos 8, 12, 13, 15, 45, 46, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 87, 88, 89,  
91, 92, 93, 94, 95  
Socialização 12, 13, 39, 44, 45, 64, 98, 117  
Sociologia 64, 65, 86  
Stalking 104, 105, 106, 107

## T

Tecnologias 33, 37, 52, 101, 103, 106, 116, 121  
Tendências pedagógicas 28, 33, 34, 36  
Transtorno do Espectro Autista 55, 56, 57, 61

## V

Vigotsky 19, 20, 23, 24, 25

