



# ABSOULUTE

REVIEW



[review.acu.education](http://review.acu.education)

## LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO :

Interações criativas, jogos e brincadeiras  
na educação infantil.

ABSOULUTE REVIEW | V. 15. N. 01. MAIO. 2023



ISSN 2674-662X



## NOSSA HISTÓRIA

A **ACU - Absolute Christian University** é uma instituição de ensino superior religiosa, que cumpre os requisitos estabelecidos na seção 1005.06 (1)(f), do estado da Flórida (USA), e **amparada** pelo regimento interno do código administrativo 6E-5.001. Por não estar sob a jurisdição ou competência da Comissão de Educação Independente, não é obrigada a obter licenciamento para exercer atividades de ensino, portanto autônoma em suas diretrizes pedagógicas e acadêmicas, atendendo ao seu regimento interno, na prática de ensino de qualidade e do incentivo à pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

**Reconhecida** pela Comissão de Educação Independente da Flórida, especificamente na cidade de Orlando, oferece os mais variados cursos distribuídos em programas de extensão, mestrado e doutorado.

Estes **programas são reconhecidos em diversos países e estão beneficiando estudantes do mundo inteiro.**

A instituição mantém o compromisso de ofertar ensino de qualidade, na modalidade totalmente on-line, atendendo às necessidades do mercado,

inovações tecnológicas educacionais, e vem se tornando uma excelência em sua área de atuação.

Seu **compromisso** é promover o desenvolvimento social e espiritual, por meio do conhecimento, com valores éticos, senso de relevância, liberdade e democracia, aberta ao mundo para a aprendizagem, pesquisa e desenvolvimento permanente do talento humano, oferecendo uma grande contribuição não somente para seus discentes, como também para a sociedade.

Focada em um público-alvo composto por adultos que não possuem disponibilidade de horário, a ACU - Absolute Christian University inovou ao apresentar ao seu público os programas de **pós-graduação stricto sensu** internacional que, permitem a todos conciliar sua vida pessoal, familiar à seus estudos, agregando uma bagagem internacional enriquecedora ao seu aperfeiçoamento intelectual.

Os **resultados alcançados** no âmbito acadêmicos são surpreendentes e podem ser verificados por meio de avaliações externas, que comprovam





# ABSOLUTE



## EXPEDIENTE

### CONSELHO EDITORIAL

#### Presidente

Alexandre Salvador

#### Editor Chefe e Diretor Acadêmico

Pós-Doutor Cristiano de Assis Silva

#### Vice Editor

Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Coimbra de Carvalho

#### Coordenador de Extensão

Dr<sup>a</sup>. Dirlan de Oliveira Machado Bravo

#### Secretária de Assuntos Internacionais

Dr<sup>a</sup>. Regilane Ribeiro Sansão

#### Jornalista Responsável

Cleilton Bastos [MTB 3303/ES]

#### Projeto Gráfico e Diagramação

Inova Comunicação ES

### JUNTA EDITORIAL

#### Dr. Artur Quixona Finda

Ex-Presidente do PAPOD (Partido Popular Angolano para o Desenvolvimento).

#### Dilzerly Miranda Machado Tinoco

Ex-Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy – E. S.

#### Karla dos Santos Leal

Membro do Conselho de Direito da Criança e Adolescente de Itapemirim – E. S.

#### Salatiel Elias de Oliveira

Ex - Secretário Municipal de Educação de Apicacá – E. S.

#### Ângela Maria dos Santos Florentino

Coordenadora do Centro de Referência em Assistência Social do Município de Anchieta – E. S.

#### Florêncio Walcher

Presidente do SINDIPEDAGOGOS-ES.

#### Fátima Agrizzi Ceccon

Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy – E. S.

#### Maria Cláudia Ferreira dos Santos Bezerra

Diretora da UMEI Gervasio Queiroz Marinho – Itaitinga - CE

#### Maria Beatriz de Oliveira Marques

Roteirista, Atriz, Diretora, Produtora Cultural.

#### Hilário Jebeson Viana da Costa

Membro da Academia de Letras e Culturas da Amazônia – ALCAMA.

#### Regilane Ribeiro Sansão

Avaliadora do MEC

### COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

- Prof. Pós-Dr<sup>a</sup> Carmem Lisiane Escouto de Souza
- Pós-Doutor Cristiano de Assis Silva
- Pós-Doutorando Salatiel Elias de Oliveira
- Pós-Doutorando Regilane Ribeiro Sansão
- Pós-Doutorando Artur Quixona Finda
- Prof. Dr<sup>o</sup>. Aquiles dos Santos Cerqueira
- Prof. Dr<sup>a</sup>. Betijane Soares de Barros
- Prof. Dr<sup>a</sup>. Andrea Marques Vanderlei Ferreira
- Prof. Dr<sup>o</sup>. Rafael Vital dos Santos
- Prof. Dr<sup>a</sup>. Alexandra dos Santos Oliveira
- Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Coimbra de Carvalho
- Prof. Dr<sup>o</sup>. Carlos Luis Pereira
- Prof. Dr<sup>o</sup>. Rinaldo Pevidor Pereira
- Prof. Dr<sup>o</sup>. Michell Pedruzzi Mendes de Araújo
- Prof. Dr<sup>a</sup>. Izaionara Cosmea Jadjesky
- Prof. Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino
- Prof. Doutoranda Maria Cláudia F. dos Santos Bezerra
- Prof. Mestre Débora Buriol Rocha Ribeiro
- Prof. Mestre Bruno de Freitas dos Santos
- Prof. Mestrando Hilário Jebeson Viana da Costa
- Mestranda Margareth Lima Marques de Aguiar
- Mestranda Maria Beatriz de Oliveira Marques

#### ABSOLUTE REVIEW

Periódico Multidisciplinar  
Trimestral.

Departamento Acadêmico  
ACU - Absolute Christian University

E-mail: revista@acu.education

Sites: www.review.acu.education  
www.acu.education



ACU-ABSOLUTE  
CHRISTIAN UNIVERSITY



COSER  
SALVADOR  
GROUP

**PUBLICAÇÕES INTERDISCIPLINARES  
DE PESQUISADORES DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA:**



**ABSOLUTE REVIEW**

ACADEMIC DEPARTMENT ABSOLUTE CHRISTIAN UNIVERSITY

V. 15, N. 01. MAIO. 2023 | BRASIL.

Versão On-line.

Resumo em português e inglês.

ISSN(eletrônico): 2674-662X

1. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Educação.
2. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Saúde.
3. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Direito.

CDU 371

**DIREITOS DE PERMISSÃO  
E UTILIZAÇÃO**

As opiniões emitidas nos textos publicados na  
Revista Científica Excellence  
são de total responsabilidade de seus respectivos autores.

Todos os direitos de reprodução,  
tradução e adaptações estão  
reservados com identificação  
da fonte.

OS ARTIGOS ESTÃO DISPONÍVEIS EM:  
<<http://review.acu.education/edicao-atual/>>



## PREFÁCIO

A **ludicidade na Educação Infantil** é uma ferramenta essencial que pode transformar o processo de aprendizagem.

É de conhecimento comum que brincar faz toda a diferença para as crianças. Por isso, os pais costumam permitir que elas brinquem todo o tempo em que não estão na escola. No entanto, a ludicidade na Educação Infantil também é importante. Isso quer dizer que o momento de aprender, para as crianças, também é um momento de brincar. Pode parecer contraditório, mas os pequenos aprendem muito mais quando uma coisa é conciliada com a outra.

O lúdico é uma grande ferramenta nesse sentido. Ele possibilita trabalhar questões mais complexas com uma linguagem que todas as crianças conseguem entender. Além disso, brincar e jogar é uma oportunidade para treinar a motricidade. As crianças aprendem questões básicas sobre seus corpos sem precisarem de explicações detalhadas.

A ludicidade também estimula emoções positivas. E essas emoções ativam nossa capacidade de concentração. Sendo assim, o que é ensinado de maneira lúdica fica na memória das crianças por mais tempo. A

aprendizagem criativa é uma abordagem pedagógica que busca desenvolver conexões pessoais na qual o professor cria um ambiente propício ao estímulo da criatividade, da imaginação e da colaboração, buscando, assim, despertar os interesses dos estudantes.

Essa edição apresenta reflexões sobre a interação na literatura, como recurso facilitador no processo de ensino aprendizagem e outras temáticas que contribuem para o caráter formador e integrador, ampliando horizontes e eixos temáticos em diversas áreas da ciência.

Espera-se que a confiança depositada nesta revista, como um dos meios para a socialização desses resultados de pesquisa, se renove, propiciando uma maior visibilidade à produção acadêmica. Afinal, entendemos que é aí, nesse processo de iniciação, que os princípios éticos de responsabilidade para com o público começam a fazer um pouco mais de sentido, articulando-se a outras práticas formativas e alicerçando as bases para a vida do profissional e do futuro pesquisador.

**Boa leitura!**

**Pós-Doutor Cristiano de Assis Silva**

Diretor Acadêmico da ACU - Absolute Christian University;  
Editor-Chefe da Absolute Review.



# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	05
<b>TEORIA DA TRILIDADE E O RACIOCÍNIO HUMANO</b> <i>Hassan Ali Srour</i> .....	08-20
<b>A EDUCAÇÃO E OS MOVIMENTOS POPULARES: UMA FORMAÇÃO POPULAR E PARTICIPAVA</b> <i>Fernando Antonio Alves dos Santos</i> .....	21-26
<b>RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO AFRICANA: A JUSTIÇA SOCIAL TENTANDO SER ATENDIDA</b> <i>Leda Maria Araujo Furtado</i> .....	27-34
<b>O DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> <i>Nátaly Marinho dos Santos Alves</i> .....	35-41
<b>UM ESTUDO DE CASO DO USO DA PLATAFORMA PEGE MÓDULO PROFESSOR ONLINE COMO FERRAMENTA DE ENSINO DURANTE A PANDEMIA EM CAXIAS-MA</b> <i>Noélia Rodrigues Bezerra Andrade</i> .....	42-46
<b>A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> <i>Ivanete Maria da Silva Alves</i> .....	47-59
<b>TRAÇOS HISTÓRICOS SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR</b> <i>Márcia de Oliveira Vilela</i> .....	60-66
<b>FUNCIONAMENTO DAS ÁREAS DO CÉREBRO DE UMA CRIANÇA</b> <i>Vera Lúcia Badia Anderle</i> .....	67-77
<b>O PROCESSO ADMINISTRATIVO TRIBUTÁRIO, A AÇÃO DE EXECUÇÃO FISCAL E OUTRAS FORMAS DE BUSCAR O PAGAMENTO DO CRÉDITO</b> <i>Anderson Ricardo Barros Silva</i> .....	78-87
<b>A IMPORTÂNCIA DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> <i>José Aristides Lima de Araújo</i> .....	88-95
<b>A INCLUSÃO DO AUTISTA NA SALA DE ENSINO REGULAR DO JARDIM DE INFÂNCIA BRANCA DE NEVE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA</b> <i>Maria do Socorro Gomes Silva</i> .....	96-106
<b>INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INTEGRATIVA</b> <i>Lady Jane Farias de Lima</i> .....	107-112

## **MEDIAÇÃO NÃO É SOBRE ACORDO**

*Sylvana Lima Teixeira*.....113-117

## **AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES**

*Aline Borba Alves*.....118-128

## **CÍRCULO DE LEITURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO**

*Aretuza Gardênia Miranda de Menezes*.....129-137

## **A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS SURDAS: ACESSIBILIDADE E O PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

*Robson de Lemos Fernandes*.....138-143

## **O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TDAH**

*Marcia Kelly da Silva Rodrigues* .....144-154

## **ACOMPANHAMENTO E ATENÇÃO FARMACÊUTICA: EM PACIENTES IDOSOS COM CÂNCER**

*Gerson Sebastião de Lima*.....155-159

## **O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS NA ACUPUNTURA NO TRATAMENTO DA DOR**

*Carlos Antonio Sabino de Andrade*.....160-164

## **A VIOLÊNCIA INFANTIL NOS LARES E O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DO ESTADO NA MORALIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO MUNICÍPIO DE BENGUELA**

*Joaquim Diogo Brás*.....165-173

## **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INSERÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

*Diogo Sanches Dino do Nascimento & Cristiano de Assis Silva & Antonia Angela de Lima*.....174-184

## **RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**

*Diogo Sanches Dino do Nascimento & Cristiano de Assis Silva & Antonia Angela de Lima & Maria Loureto Lima*.....185-195

## **QUANTIDADE, QUALIDADE E COMPARAÇÃO: AS ENCHENTES DE ALUNOS NAS SALAS DE AULAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO PRIMÁRIO E COMPLEXOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DO HUAMBO, ESPECIFICAMENTE NA VILA CDTE XAVIER SAMACAU – HUAMBO**

*Rafael Benedito Ngongo Cangombe*.....196-201

## **O ESTUDO DA CLASSE DOS ADVÉRBIOS SOB OS ASPECTOS MÓRFICOS, SINTÁTICOS E SEMÂNTICOS**

*Aldeci Gomes Quaresma & Cristiano de Assis Silva & Antonia Angela de Lima*.....202-209

## **O LÚDICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

*Karla Andréa Tavares da Silva*.....210-217

## TEORIA DA TRILIDADE E O RACIOCÍNIO HUMANO

### TRILITY THEORY AND HUMAN REASONING

Hassan Ali Srour <sup>1</sup>

#### RESUMO

**INTRODUÇÃO:** Historicamente e até os dias atuais, quase na sua totalidade, tudo que envolve a esfera humana se baseia na dualidade, parece então, que o raciocínio humano, sempre se baseia em duas opções apenas. De forma geral, sempre se baseia a vida e a tomada de decisão entre duas opções, sim ou não, positivo e negativo, sucesso e fracasso. **OBJETIVO:** Demonstrar através de testes que as pessoas pensam de forma dual e propor outra forma de pensamento, sugerir raciocínio mais amplo para tomada de decisão, demonstrar que a trilidade é um conceito novo e que pode mudar a maneira de como enxergar a vida e as ciências. **MÉTODOLOGIA:** Foram usados 10 questionários, aplicados a 400 pessoas sendo 300 mulheres e 100 homens com idade de 18 a 78 anos, para demonstrar a forma dual do raciocínio humano. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Em média 85,7% das pessoas responderam de forma dualista. O conceito da trilidade é novo, e pode ser uma ferramenta para modificar o pensamento atual e ou somar neste processo, as pessoas na maioria das vezes optam por pensamento extremo, não permitindo a ampliação do seu pensamento, de modo geral o ser humano recebeu influencias dos mais variados conhecimentos de forma dualista, que nem sempre é o ideal para resoluções de problemas.

**PALAVRAS-CHAVES:** Teoria; Dualidade; Trilidade; Raciocínio; Cérebro.

#### ABSTRACT

**INTRODUCTION:** Historically and until the present day, almost in its entirety, everything that involves the human sphere is based on duality, it seems then that human reasoning is always based on only two options, yes or no. In general, life and decision-making are always based between two options, positive or negative, success or failure. **OBJECTIVE:** Demonstrate through tests that people think dually and to propose another way of thinking, to suggest broader reasoning for decision making, to demonstrate that trilogy is a new concept and that it can change the way of seeing life and science, **METHODOLOGY:** 400 people aged between 18 and 78 years, composed of 300 women and 100 men, were screened through 10 questionnaires, aiming to demonstrate the dual form of reasoning. **FINAL CONSIDERATIONS:** there to be seeing an average of 85.7% dualistically answers. The concept of trilogy is new, and can be a tool to modify current thinking and or add to this process, people most often opt for extreme thinking, not allowing the expansion of their thinking. Bombarded with influences, most human beings receive a varied knowledge in a dualistic way, which is not always ideal for problem solving.

**KEYWORDS:** Theory: Duality; Triality; Reasoning; Brain.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Saúde Coletiva. Médico. Coordenador e Professor do curso de medicina da FATRA, Uberlândia-MG. **E-MAIL:** anatomia.humana@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/3824557440611004



## INTRODUÇÃO

Historicamente e até os dias atuais, quase na sua totalidade, tudo que envolve a esfera humana se baseia na dualidade, parece então, que o raciocínio humano, sempre se baseia em duas opções apenas.

Alguns exemplos dessa dualidade estão presentes em vários contextos, alto e o baixo, magro e o gordo, branco e o preto, o céu e a terra, o bem e o mau, o grande e o pequeno, o rico e o pobre, o forte e o fraco, a vida e a morte. Enfim, a lista é interminável, se pode citar muitos outros exemplos se baseando no dual.

Na maioria das vezes as pessoas limitam o seu pensamento fazendo com que o raciocínio caia na armadilha do cérebro entre duas opções, uma afirmativa ou negativa, sim ou não, positivo e negativo. Com isso impede que novas possibilidades surjam na elaboração de um plano, e por fim na sua execução. Será que somos limitados apenas em duas escolhas? Ou existem outras maneiras de resolver qualquer problema?

Parece haver um condicionamento da mente, seja devido ao funcionamento cerebral, ou influencias de pensamentos, filosóficos, religiosos, científicos, educacionais e forma de ensino que foram impostas nas vidas das pessoas.

Diante da complexidade da vida em praticamente todos os aspectos que giram em torno do ser humano, compreendendo o comportamento social e os mais variados campos do conhecimento, acredita-se que existe uma forma de alcançar maior êxito em todas as áreas do saber, bem como auxiliar na maneira de como as pessoas estão habituadas a pensar.

Muitas das vezes parece haver uma limitação em tudo que se faz e pensa, ficando a sensação de vazio na mente para resolver problemas e tomar decisão. Com a tese de que existe um terceiro elemento no pensamento e nem sempre existem apenas dois lados, e

sim, três ou até mais, isso fará com que haja ampliação do raciocínio, sem limitação ao dualismo.

Para o desenvolvimento da teoria, foram elaborados questionários para demonstrar o padrão de pensamento entre as pessoas, a fim de verificar o dualismo na tomada de decisão, onde na maioria das vezes as pessoas se limitam ao extremo de pensamento, fazendo associações opostas e com menos expansão das ideias.

O trabalho não encontrou nenhuma referência que trate do assunto diretamente ou o termo trilidade nas pesquisas realizadas, seja em bibliografias ou qualquer fonte de dados, inclusive o maior site de busca do mundo não reconhece o termo de busca trilidade.

Portanto, além da pesquisa realizada através do material elaborado, buscaram-se todos os tipos de publicações, sendo elas, filosóficas, religiosas e científicas, para demonstrar o dualismo que existe na mente humana e com isso discutir o pensamento atual com a teoria proposta.

## OBJETIVOS

Comprovar que existe um padrão dual de pensamento entre os seres humanos, influenciado por vários conhecimentos e fatores neurológicos.

Propor outra forma de pensamento, através da teoria da trilidade.

## MÉTODOLOGIA

De forma geral, as pesquisas podem ser qualitativas ou quantitativas. Em ambos os casos, os dados coletados tem de ser analisados, para que sejam feitas considerações e/ou obtidas conclusões. Pesquisas quantitativas estão relacionadas ao levantamento de dados numéricos, que seguem regras matemáticas (Abrantes, 2007).

A pesquisa foi desenvolvida e classificada de forma que fosse possível atingir o objetivo da mesma de

forma mais eficiente. Para melhor exploração desta pesquisa, observou-se que ela é classificada como pesquisa exploratória devido ao fato do uso de fontes bibliográficas, descritivas para ser possível descrever todo o processo e explicativa para explicar o funcionamento e aplicabilidade da teoria.

Foi escolhida a abordagem quantitativa, tendo em vista a aplicação de questionários e posterior análise demonstrada em gráficos. É um modo de análise indutivo, tendo em vista o desenvolvimento de uma teoria.

Para avaliar se as pessoas apresentam influência do pensamento dualista, foi elaborado 10 questionários, cada qual apresentando um questionário com 3 opções escritas para serem associadas duas conforme proposta do teste ou com representação através de figuras, solicitando ao pesquisado que associe uma figura a outra ou um nome a outro que fizesse mais sentido na mente do mesmo.

Portanto como instrumento de coleta de dados utilizou-se questionários elaborados pelo pesquisador conforme citado acima, a fim de se obter melhor apreciação do conteúdo apresentado no trabalho.

Aplicou-se tal questionário para provar a hipótese de que as pessoas na maioria das vezes pensam de forma dualista. Todos os questionários foram coletados em uma unidade de saúde da família com pacientes que realizavam consultas ou com trabalhadores da mesma.

A amostra se deu numa população de 2000 pessoas totalizando 400 pessoas entrevistadas e 400 questionários respondidos.

Para análise dos dados, apresentou uma margem de erro calculada em 4,4 pontos percentuais com nível de confiança de 95,6%.

As pessoas entrevistadas tinham idade entre 18 a 78 anos, com escolaridade variando do ensino fundamental ao superior. Quanto aos sexos dos participantes, representaram 300 do sexo feminino e 100 do sexo masculino de idades variadas.

## REVISAO DA LITERATURA

No dicionário da língua portuguesa define dualidade apresentando o seguinte significado: du-a-li-da-de, significado: 1- Caráter daquilo que é dual ou duplo. 2- Filos um par de termos entre os quais se verifica uma relação essencial (por exemplo, entre matéria e forma). (Michaelis, 1998). Assim, fica claro compreender o sentido dualista de qualquer ato, fato, ideia, pensamento, raciocínio e ou escolhas entre duas opções

De acordo com Coelho (2010), explicando Bérqson, relata que o dualismo relacionado ao cérebro e memória, onde o mesmo alega existir dois tipos de memoriais, aquela relacionada às estruturas do sistema neural central e a outra diz respeito ao presente que é necessário para levar as lembranças do passado.

Para Freud (1920), nossas concepções, desde o início, foram dualistas e são hoje ainda mais definitivamente dualistas do que antes, agora que descrevemos a oposição como se dando, não entre instintos do ego e instintos sexuais, mas entre instintos de vida e instintos de morte.

Para Platão (324), no caso concreto da geração do dois, não saberás informar outra causa se não for a participação da dualidade. Dessa dualidade é que terá de participar o que tiver de ficar dois, como participará da unidade, tudo o que vier a ser um, quanto às divisões e acrescentamentos e demais sutilezas do mesmo gênero, mandarás todas elas passear, deixando o cuidado da resposta a quem for mais sábio do que tu.

Se o característico das totalidades estruturadas é depender de suas leis de composição, elas são, portanto, estruturantes por natureza e essa constante dualidade ou, mais precisamente, bipolaridade de propriedades de serem sempre e simultaneamente estruturantes e estruturadas, é que explica, em primeiro lugar, o sucesso dessa noção que, como a de “ordem” em Cournot (caso particular, aliás, das estruturas matemáticas atuais), (PIAGET, 1979)

Em nós só há duas espécies de pensamentos: a percepção do entendimento e a ação da vontade. Todas as maneiras de pensar que experimentamos em nós podem reduzir-se a duas gerais: uma consiste em apreender pelo entendimento e a outra em determinar-se pela vontade. Assim, sentir, imaginar e mesmo conceber coisas puramente inteligíveis são formas diferentes de aprender; mas desejar, ter aversão, confirmar, negar e duvidar são formas diferentes de querer (DESCARTES, 1644).

Eu acho fascinante este dualismo, refiro-me ao estranho quadro dualístico de um mundo físico consistindo de estruturas comparavelmente estáveis ou processos bastante estruturais em todos os micro e macro níveis, e de subestruturas em todos os níveis, em movimento aparentemente caótico ou randomicamente distribuído. (POPPER, 1902).

Nada me parece revelar de modo mais marcante a oposição radical entre mundo celeste e mundo terrestre. Mundo da precisão e mundo do mais ou menos do que, para o pensamento grego, a incapacidade de este último ultrapassar essa dualidade radical, concebendo uma medida unitária de tempo. (KOYRÉ, 1970, p. 63).

Portanto, a existência de todos os objetos de sentido externo é duvidosa. Designo esta incerteza por idealidade dos fenômenos externos e a doutrina dessa idealidade chama-se idealismo, em confronto com o qual a afirmação de uma certeza possível dos objetos dos sentidos externos recebe o nome de dualismo (KANT, 1724).

Como bem nos assegura Nietzsche (1895) quando escreveu o anticristo pode-se dizer que também traz ideia de dualismo quando ao falar sobre um deus bom e um deus mau. Neste contexto, fica claro que mais uma vez dentre as ideias filosóficas seja ela qual for, muitas das vezes parece ser impossível não abordar nenhum tema sem um contexto dual.

Esse amor imediato comporta um momento de sensualidade, de beleza, embora esteja longe de ser

unicamente sensível. Essa é a parte de necessidade implicada na paixão. Como tudo que é eterno, comporta uma dualidade, posto que toda a eternidade, olhando-se para trás a pressupõe, assim como para o futuro (KIERKEGAARD, 1994).

Para Bachelard (1979) parece, aliás, que se pode dar logo uma razão desta base dualista de toda filosofia científica: pelo próprio fato de a filosofia da ciência ser uma filosofia que é aplicada, não pode conservar a pureza e a unidade da filosofia especulativa.

De acordo com Badiou(1998), Digamos que a dança manifeste universalmente que existem duas posições sexuais, cujos nomes são homem e mulher, e, que ao mesmo tempo, abstraia, ou rasure, essa dualidade.

Com isso dilatou exageradamente um pólo do dualismo, o pólo autoritário. Por outro lado, ele fixou o princípio da contraposição e a necessária premissa da sua possível regulamentação (Bobbio, 1909).

Dentre estas religiões que conhecemos como, “Religiões ou Culto de Mistérios”, encontramos Culto de Mistérios Cristão e o Culto de Mistérios Órfico, que continuam como pontos em comum não só uma escatologia norteadas por bênçãos e punições no mundo dos mortos e a crença na imortalidade da alma/psique, assim como a crença no dualismo do ser. (SILVA, 2010, p.293).

Além dos conhecimentos citados sobre filosofia e religião, na ciência não é diferente e em vários assuntos o dualismo se mostra presente.

Elétrons e fótons apresentam características tanto de ondas como de partículas e revelam a natureza probabilística dos fenômenos quânticos. Existe enorme admiração por grande parte dos físicos e interessados em ciência pela chamada dualidade onda-partícula e o correspondente princípio da complementaridade de Niels Bohr (NOVAES, STUART, 2016).

Na verdade, o caráter dual se tornou mais conhecido a partir de 1920, quando experiências com elétrons mostraram que eles também têm dupla

natureza, ou seja, exibem propriedades ondulatórias e corpusculares, pois apresentam o fenômeno da difração. A teoria que explica este comportamento dual de entidades fundamentais como a luz é a teoria da mecânica quântica desenvolvida por E. Schrödinger, W. Heisenberg, P. A. M. Dirac e outros (BURKARTER, ET AL, 2007, p. 199).

Outro conhecimento bem difundido dentro da ciência é terceira lei de Newton (ação e reação), certamente também se caracteriza como uma dualidade.

“A toda ação corresponde uma reação igual e contrária” ou “Quando o corpo A sofre a ação de um agente externo B ele exerce sobre o agente externo uma força denominada de reação que tem o mesmo módulo, a mesma direção e o sentido contrário ao da ação. “Fica claro pelo enunciado da terceira lei que a ação e a reação atuam em corpos diferentes e que nome ação e reação dependem do objeto de estudo (Almeida, 2009, p.121).

Já na medicina tradicional chinesa o (yin e yang) formam uma dualidade que antecede os filósofos ocidentais, fez-se necessário expor um conceito que atravessa os séculos para explicar uma série de situações, inclusive a saúde do homem.

O Yin e Yang são conceitos que fundamentam a Medicina Tradicional Chinesa. São princípios fundamentais, opostos e complementares, que interagem entre si e auxiliam a percepção e compreensão de várias contradições na anatomia e fisiologia do corpo humano, assim como diagnóstico e tratamento (YAMAMURA, 2004).

O conceito de energia não existia para o chinês antigo, ele é proveniente do dualismo ocidental universalista que necessita ser desconstruído no entendimento da cosmologia da medicina chinesa Taoísta; uma vez que a filosofia grega busca a verdade e trabalha com a noção de polos que não se juntam, de opostos que se anulam, a força vital acaba sendo explicada de uma maneira dissociada do conhecimento

do corpo, negando-se o processo de inter-relação entre opostos que se complementam (COUTINHO, DULCETTI, 2015).

O Yang e Yin constituem um par de opostos complementares a que são relacionadas às dualidades/díades da natureza: dia x noite, claro x escuro, calor x frio, masculino x feminino, resistência x complacência, movimento x repouso (PALMEIR

Dentro dessa concepção histórica da dualidade, todas as ações partem de um pensamento que por sua vez reflete um raciocínio complexo e análises de situações, portanto o raciocínio está diretamente relacionado às influências do dualismo, nos mais variados conhecimentos. Sendo assim o córtex cerebral é parte primordial nesse processo.

Segundo Michaelis (1998), dicionário da língua portuguesa define raciocínio, 1. Ato ou efeito de raciocinar. 2. Processo mental através do qual se formulam ideias, se entendem argumentos, atos, fatos e mensagens, se elaboram avaliações, se deduz algo e se tiram conclusões.

Para DOUGLAS (2006), Considera-se como função elevada a capacidade de receber e armazenar informações (memória), como também a de liberá-las como tais (recordação), ou através de outras formas, como linguagem (comunicação), ideias, raciocínio ou abstrações em geral.

A rede pré-frontal exerce um papel importante nos comportamentos que exigem múltiplas tarefas e a integração do pensamento com a emoção. Sua integridade parece ser importante para a percepção simultânea do contexto das opções, das consequências, da relevância e do impacto emocional, com a finalidade de possibilitar a formulação de inferências, decisões e ações adaptativas (HARRISON, 2015, p.119).

As áreas corticais anteriores às áreas motoras, denominadas genericamente áreas pré-frontais, são responsáveis por atividades comportamentais complexas, principalmente relacionadas com a elaboração de estratégias em geral, pensamento

abstrato, previsibilidade, julgamento e adequação afetiva e comportamental (Meneses, 2015).

São os substratos anatômicos das funções corticais superiores, como: pensamento, memória, processos simbólicos, tomada de decisões, percepção e ação direcionadas a um objetivo, o planejamento de ações futuras. Como bem nos assegura Machado (2014, p. 247).

A ansiedade em si é um estado emocional adaptativo associado à expectativa de uma ameaça: pode incluir pensamentos cheios de medo, sintomas de ativação filológica e a preparação para luta ou fuga. Os circuitos neurais, a neuroquímica e os comportamentos que medeiam a ansiedade humana têm características em comum com sistemas neurais primitivos que medeiam resposta de retraimento a estímulos aversivos em lesmas e vermes (MERRITT, 2011).

Ainda para Merritt (2011) em seres humanos, essas respostas incorporam as singulares capacidades humanas de pensar no futuro, de responder de maneiras complexas a uma ameaça percebida e de modificar com base em experiências de vida e no meio social. As pessoas demonstram consideráveis diferenças individuais nas respostas ansiosas a ameaças.

Evidências clínicas e experimentais indicam que o córtex é o local único de raciocínio e de conhecimento humano. Sem o córtex cerebral, uma pessoa seria cega, surda, muda e incapaz de iniciar um movimento voluntário (PARADISO, 2002).

Já para Lent (2010), a razão envolve também muitas operações mentais difíceis de definir e classificar. Raciocínio, resolução de problemas, cálculo mental, formulação de objetivos e planos de vida, ajuste social do comportamento, e muitas outras. Tudo indica que o córtex pré-frontal é a principal região envolvida

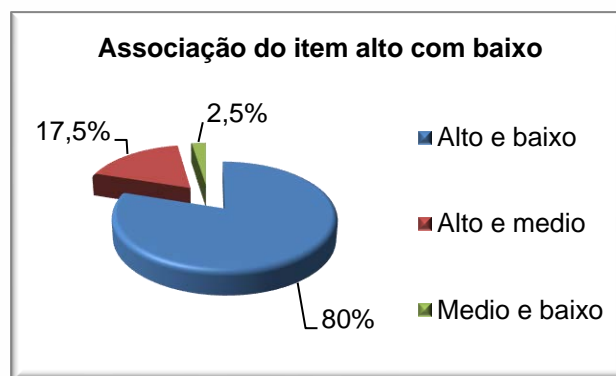
O cérebro é um órgão poderoso, extremamente intrincado, complexo e intrigante. E, ao contrário do que muitos ainda pensam, também tem suas limitações. Muitos são os mistérios, novas compreensões e revelações que precisam ser realizadas para entender

melhor o seu funcionamento. E essa é uma tarefa que abrange diversas áreas das neurociências, em diversos tipos de estudos diferentes, inclusive o estudo da tomada de decisão (Souza, 2018, p. 59).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme o gráfico 01 abaixo, onde se pediu para a pessoa responder um teste que continha três opções, alto, médio e baixo, a maioria das pessoas associaram entre o item alto e baixo, cerca de 80% (320 pessoas) dos pesquisados. Apesar de que 17,5% (70 pessoas) terem associado o médio com o alto e 2,5% (10 pessoas), médio com baixo, quando perguntadas por que dessa associação, os mesmos não sabiam responder, ou dava uma resposta de caráter pessoal.

Gráfico demonstrando a associação entre os itens alto, baixo e médio.



**GRÁFICO 01.** 80% (320 pessoas) associaram o item alto ao baixo, 17,5% (70 pessoas) o item alto ao médio e 2,5% (10 pessoas) o médio ao baixo.

Sendo assim, conforme exposto no gráfico acima, vê-se que as pessoas na sua maioria pesquisada fizeram uma associação de caráter extremo, obvio ou de oposição, ou ainda, confirmando a tese dualista.

Apesar de existir uma terceira opção, no caso, a opção médio e de não oposição, a maioria optou pelo que na prática seria o mais obvio, percebe-se que as pessoas tenderam a responder o mais conveniente, onde não necessariamente o correto.

Se analisar a questão sobre altura as pessoas não são divididas entre altos e baixos, mas existe uma variedade muito grande em relação à altura dos indivíduos, então fica a pergunta por que as pessoas respondem dessa forma?

Conforme já exposto, existem fatores de influência do dualismo, mesmo que as vezes pensem e saibam que a altura das pessoas é variada, nas respostas a maioria optou pelo extremo e pelos opostos.

Muitas vezes a saída de uma resolução de problemas ou de situação é a terceira opção e não o que seria obvio, tendo em vista que se sofre com a influência do pensamento dual, desprezando outras opções.

Portanto, nesse primeiro questionário o médio seria a trilogia, onde não necessariamente teria alguma ligação obvia com alto e ou baixo, mesmo não parecendo que faria algum sentido a opção médio, ela existe e é necessário levar em consideração.

A partir do momento que as pessoas respondem o obvio e exclui da mente a terceira opção, estão limitando o raciocínio e perdendo a oportunidade de expandir a mente. Entende-se que provavelmente as pessoas analisaram a terceira opção, porem escolheram o sentido dual para responder, e isso não necessariamente seria a resposta correta para resolução de problemas.

Por exemplo, os lados de uma moeda, se perguntarmos para as pessoas quantos lados a mesma apresenta, a maioria ou todos irão responder, dois, cara e ou coroa. Porem se analisar melhor irá perceber que existe um terceiro lado que é a circunferência da moeda ou borda e também os altos relevos contidos na mesma.

Assim, fica claro que, é preciso levar o pensamento além do obvio, tendo em vista que a solução muitas vezes está presente no incomum, no diferente e não obvio.

No segundo questionário, gráfico 02, 95% (380 pessoas) associaram o sol com a lua, e somente 5% (20 pessoas) associaram diferente. Quando questionados os 5% restante o porquê de resposta não extrema, os mesmos não tinham uma resposta clara.

Gráfico demonstrando a associação entre os itens sol, lua e saturno.



**GRÁFICO 02.** 95% (380 pessoas) associaram o item sol à lua, 5% (20 pessoas) o item saturno a lua.

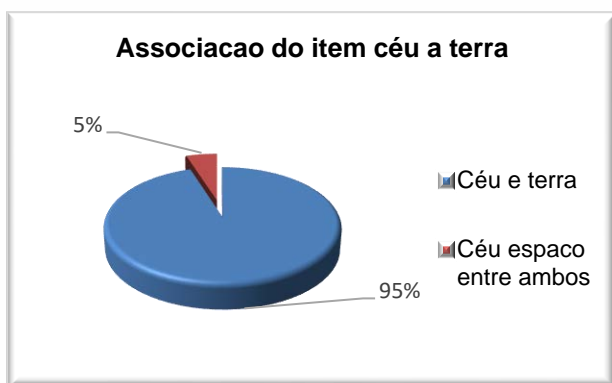
Percebe-se que ao usar o raciocínio para tomada de decisão ou responder alguma questão, as pessoas acabam respondendo com aquilo que elas estão mais familiarizadas. Naturalmente parece ser certo o que a maioria respondeu ou associou, porem se pensar no contexto planetas, astros e galáxias, a resposta fica bem limitada em comparação ao que existe no universo.

Sendo assim, em tese, se aplicar o raciocínio da trilogia, o sol e lua estariam no contexto de dualidade enquanto tudo que existe além desses dois astros, seria o pensamento trilogia não percebido pela maioria das pessoas.

Sendo assim as escolhas que o indivíduo faz são aquelas que tem mais contato na sua mente, tendo em vista em geral as pessoas estão mais habituadas com o termo lua e sol, por isso associaram as duas coisas, devido ao condicionamento da dualidade.

Para o gráfico 03, 95% (380 pessoas) associaram o céu e a terra, e 5% (20 pessoas) diferentemente dos anteriores.

Gráfico demonstrando a associação entre os itens céu, terra e espaço entre ambos.



**GRÁFICO 03.** 95% (380 pessoas) associaram o céu a terra, 5% (20 pessoas) o item terra ao espaço entre ambos.

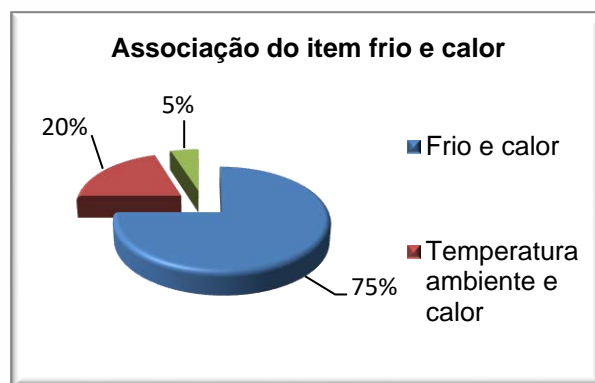
Ao pensar sobre este gráfico que, apesar da maioria responder céu e terra, qual seria o limite dos dois? e porque não pensar no resto que existe? Se o céu é o limite superior da terra com seu infinito espaço, juntamente com estrelas, bem como todos os astros flutuando neste espaço, porque a maioria não leva em consideração tal fato?

Até parece haver limites entre a terra e o céu nas respostas dos pesquisados como se fosse avaliar o chão e o teto dentro de uma casa, certamente não houve a análise dos pesquisados que estamos numa terra arredondada flutuando no espaço, com limites sem precisão.

Não há dúvidas sobre a influência dualista no pensamento humano, tendo em vista tudo que já foi apresentado por vários autores inclusive o que está sendo demonstrado no presente artigo. Certamente existem muitos outros exemplos e conhecimentos dualistas que não foram citados, tendo em vista que são ilimitados, portanto, escolheu-se alguns exemplos para embasar o artigo.

Já o gráfico 04, não diferente dos outros, 75% (300 pessoas) associaram o calor ao frio, 20% (80 pessoas) temperatura ambiente e calor, e 5% (20 pessoas) temperatura ambiente e frio.

Gráfico demonstrando a associação entre os itens calor, frio e temperatura ambiente.

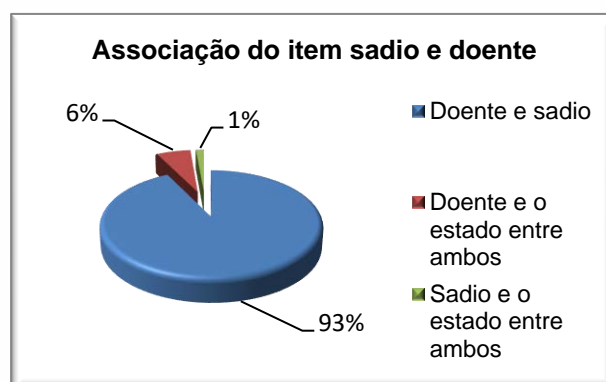


**GRÁFICO 04.** 75% (300 pessoas) associaram o frio ao calor, 20% (80 pessoas) o item temperatura ambiente e calor 5% (20 pessoas) temperatura ambiente ao frio.

Com o mesmo comportamento que as questões anteriores os que responderam diferente da maioria, não souberam explicar de forma clara a razão de suas respostas serem diferentes, e respondiam com questões pessoais, dizendo preferir tais temperaturas.

Seguindo o gráfico 05, 93% (372 pessoas) associaram o doente ao sadio, 6% (24 pessoas) o doente e ou estado entre ambas as situações e 1% (4 pessoas) sadio ao estado entre ambas.

Gráfico demonstrando a associação entre os itens sadio, doente e ou estado entre ambas.



**GRÁFICO 05.** 93% (372 pessoas) associaram o doente ao sadio, 6% (24 pessoas) o item doente ao estado entre ambos 1% (4 pessoas) sadio entre ambos.

Naturalmente ou se está doente, ou sadio, contudo, nem todos estão totalmente em plena saúde ou em plena doença, existem situações onde o ser apresenta um estado intermediário, onde saúde e

doença se inter-relacionam, além do mais o estado de saúde é bem amplo e não apenas ausência de doença.

Passando para o gráfico 06, 70% (280 pessoas), associaram o gordo ao magro, 30% (120 pessoas), médio ao magro. Sem dúvida alguma nem todas as pessoas são classificadas entre gordas e magras, e sim, existem diferentes pesos entre as pessoas.

Gráfico demonstrando a associação entre os itens Gordo, magro e médio.



**GRÁFICO 06.** 70% (280 pessoas) associaram o gordo ao magro, 30% (120 pessoas) o item médio e magro.

Contudo, a maioria das pessoas levou o seu pensamento ao extremo de uma análise na questão do peso corporal associando o gordo ao magro, os 30% restantes responderam devido a preferencias pessoais, alegando que o correto era associar o gordo ao magro, mas por não gostarem de pessoas gordas ou o gordo seria algo errado, associaram diferente.

No gráfico 07, 98% (392 pessoas) associaram o preto ao branco, 2% (8 pessoas), branco ao azul. Apesar de parecer naturalmente correto as associações do preto com branco, existem muitas outras cores, mas de maneira oposta a maioria fez essa associação, já para as outras pessoas marcaram opção diferente porque acreditava que branco com azul combinava mais.

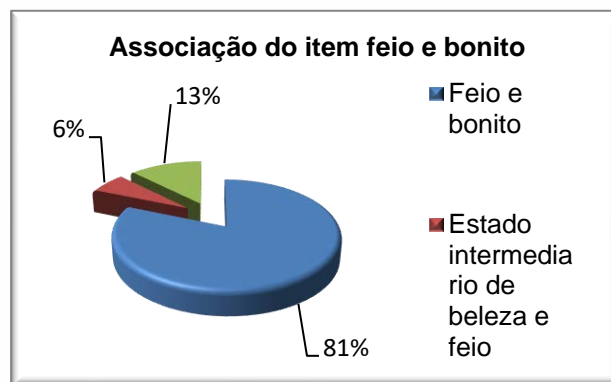
Gráfico demonstrando a associação entre os itens branco, preto e azul.



**GRÁFICO 07.** 98% (392 pessoas) associaram o preto ao branco, 12% (8 pessoas) o item branco ao azul.

O gráfico 08, demonstra que 81% (325 pessoas), associaram o feio ao bonito ou vice-versa, 13% (50 pessoas) estado intermediário de beleza ao feio, e 6% (25 pessoas) estado intermediário de beleza com bonito.

Gráfico demonstrando a associação entre os itens, bonito, feio e estado intermediário de beleza.



**GRÁFICO 08.** 81% (325 pessoas) associaram o Feio ao bonito, 13% (50 pessoas) o item estado intermediário de beleza ao feio e 6% (25 pessoas) estado intermediário de beleza ao bonito.

Certamente a beleza de uma pessoa é relativa, e envolve vários quesitos, tanto sociais, quanto culturais, portanto, é um conceito bastante amplo, porém, devido ao dualismo na mente das pessoas, a maioria associaram o bonito ao feio, desprezando outros estados de beleza.

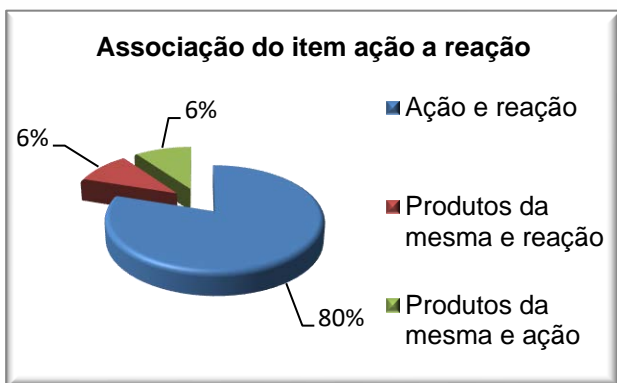
Contudo, vê-se que não é mera coincidência para que 325 pessoas em 400 escolherem essa dualidade, tendo em vista é o que se pretende demonstrar no



artigo, assim confirma-se a aplicação da ideia dualista, e a trilidade não está presente, sendo que, conforme todos os questionários as pessoas optaram por aquilo que estão condicionadas, não permitindo uma avaliação diferente.

Outro teste onde, o gráfico 09. 88% (352 pessoas) associaram ação à reação, 6% (24 pessoas) produto da mesma com ação, e 6% (24 pessoas), produto da mesma com reação. Teoricamente para cada ação há uma reação, esse é o conhecimento disseminado tanto no sentido científico quanto social, foram esperados tais dados, porém, conforme a teoria da trilidade, a maioria deixou de pensar além do óbvio.

Gráfico demonstrando a associação entre os itens ação, reação e o produto da mesma.

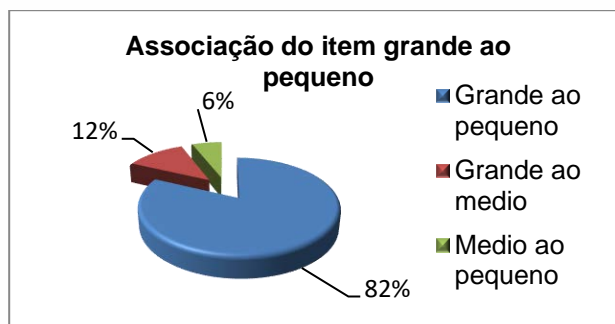


**GRÁFICO 09.** 88% (352 pessoas) associaram a ação à reação, 6% (24 pessoas) o produto da mesma a ação e 6% (24 pessoas) produto da mesma a reação.

Ação e reação é a terceira lei de Newton, conforme já abordado, sem dúvidas, esta lei representa muitos impactos no meio científico e social, tendo em vista a teoria da trilidade, sugere-se que a mesma apresenta uma terceira vertente, que seria o produto dessa inter-relação.

Por fim o gráfico 10. 82% (328 pessoas) associaram o grande ao pequeno, 12% (48 pessoas) grande ao médio e 6% (24 pessoas) médio ao pequeno. Sendo assim, também apresentou escolhas dualistas de extremidades ou de oposição.

Gráfico demonstrando a associação entre os itens grande, médio e pequeno.



**GRÁFICO 10.** 82% (328 pessoas) associaram o item grande ao pequeno, 12% (48 pessoas) o grande ao médio e 6% (24 pessoas) médio ao pequeno.

Em média 85,7% das respostas dos questionários foram de forma dual e 14,3% escolheram respostas diferentes, apesar de não explicarem claramente o motivo de suas escolhas, possivelmente tiveram um raciocínio trial, sem conhecer de fato essa modalidade.

A presente pesquisa identificou que para Freud (1920) na psicanalise, Coelho (2010), na filosofia. Concordam entre si na questão dualista, situação encontrada no trabalho, conforme dados expostos.

Já o dualismo presente na história da filosofia do século XV ao XIX, Platão (324), Descartes (1644), Kant (1724), Nietzsche (1895), Popper (1902), Koyré (1970), Piaget (1979). Todos os autores apresentam ideias dualistas, confirmada na presente pesquisa.

Quanto ao dualismo no século XX e XXI, Bobbio (1909), Bachelard (1979), Badiou (1998), Bérghson (2005) e religioso; Silva (2010) expõem suas ideias duais verificadas no presente artigo.

Na química e física no que diz respeito à dualidade onda-partícula, Burkarter (2007), Novaes; Studart (2016), afirmam o que o comportamento da partícula, ora se comporta como partícula, ora como onda, apresentando comportamento dualista.

Neste caso acima, levando em consideração que a luz é fator influenciador no comportamento dualista partícula-onda, sugere-se a ideia de trilidade e não de dualidade, tendo em vista que a luz é o fator trial neste processo, ou outro mecanismo que não se limite a dualidade.

No que tange a terceira lei de Newton, para Almeida (2009), os autores concordam entre si sobre o fenômeno da ação e reação, dando o sentido de dualidade. A presente pesquisa sugere a trilidade o produto da ação e reação, então a resultante seria um raciocínio trilateral e não dual conforme expõe a lei.

Para a medicina tradicional chinesa no que diz respeito ao YIN e YANG, Palmeira (1990), Yamamura (2004), Coutinho; Dulcetti (2015) se referem à ideia dualista neste contexto, porém com sinalização da trilidade, tendo em vista, que essas duas forças se inter-relacionam, gerando equilíbrio quando reguladas.

Partindo do pressuposto que YIN é um extremo e YANG é outro, o equilíbrio das duas forças é a trilidade, concordando com os autores acima, sendo o equilíbrio um estado parte desse conhecimento, é justo atribuí-lo como uma terceira condição.

Sobre o raciocínio humano, Paradiso (2002), Douglas (2006), Lent (2010), Merritt (2011), Machado (2014), Harrison; Meneses (2015) e Souza (2018) Concordam quanto à complexidade de processamento de ideais, pensamentos, memórias e raciocínio.

Tendo em vista a colaboração dos autores acima, vê-se o quanto o raciocínio apresenta sua profunda complexidade, porém mesmo assim, na maioria das pessoas avaliadas na presente pesquisa, escolheram o comportamento dualista, obedecendo as influências históricas, sociais e científicas.

Levando em consideração o que os autores acima revelam sobre o raciocínio, pode-se dizer que não necessariamente o cérebro humano é engessado para suas escolhas, e apresenta outras formas de pensamentos, sendo assim, o presente estudo, sugere um raciocínio com maiores possibilidades, não ficando presos às influências neurológicas e sim, expandir a mente com alternativas além de uma resposta que parece ser mais lógica.

Ainda sobre o raciocínio cabe citar um mecanismo natural, reação de lutar ou fugir (Fight-or-flight response) que segundo autores, essa situação

ocorre quando o ser humano se encontra em situação de perigo, vários mecanismos neurológicos entram em ação, fazendo com que a pessoa tenha que tomar uma decisão de fuga ou luta.

Em determinadas circunstâncias, todo o sistema simpático é ativado, produzindo uma descarga em massa na qual a medula da suprarrenal é também ativada, lançando no sangue a adrenalina que age em todo o organismo. Neste caso, a adrenalina age como um hormônio, pois tem ação à distância através da circulação sanguínea, amplificando os efeitos da ativação simpática. Temos, assim, uma reação de alarme, que ocorre em certas manifestações emocionais e situações de emergência (síndrome de emergência de Cannon) em que o indivíduo deve estar preparado para lutar ou fugir (Machado, 2014, p. 128).

Apesar do citado acima representar uma dualidade natural do ser humano, certamente pode influenciar o mecanismo de respostas delas, sendo que ao perguntar algo para alguém, essa pessoa se encontra em situação de estresse, sendo influenciada pelo mecanismo citado acima, tendo que optar por um dualismo extremo e associar suas respostas conforme verificado nos dados do presente artigo.

Por isso, foi citado que de alguma forma que a maioria das pessoas fazem tais escolhas sendo influenciada por essa armadilha cerebral ou do sistema neural simpático, então entra em ação tal mecanismo e por sua vez a pessoa muitas vezes acaba fazendo a escolha não necessariamente correta, porque há um mecanismo neurológico que a leva não considerar outras opções.

Dentro do exposto até o momento, a trilidade é um componente a mais em todos os processos que fazem parte da vida humana, e pode ser aplicada em todos os campos, sejam eles, sociais, pessoais e ou científicos, para isso, são necessários debates e novos estudos que avaliem essa nova condição no pensamento e comportamento humano.

Independente do pensamento dualista a sugestão da trindade é um somatório que pode vir a contribuir na vida das pessoas, tendo em vista a visualização de qualquer situação com mais alternativas para resoluções de problemas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível demonstrar no presente artigo que a maioria das pessoas pensam de forma dualista, respondem de forma extrema opositiva e o que parece ser obvio ou que comumente estão habituadas, ou ainda, aquilo que estão condicionadas a raciocinar.

Além disso, se demonstrou que a dualidade é um conceito antigo e está presente nos mais variados conhecimentos e as pessoas sofrem a influência da dualidade e desconhecem a trindade, não analisam suas vidas com ampliação do seu pensamento, mantendo na maioria das vezes o raciocínio mais simples e limitado em duas opções.

A trindade é um conceito novo, e precisa ser levada em consideração, porque muitas vezes a saída para resolução de qualquer raciocínio pode estar na mesma.

Espera-se que o presente estudo, sirva de base para descoberta de novos conhecimentos, bem como, a ampliação dos que já existem, acredita-se que a trindade possa somar, ampliando o raciocínio humano, podendo ser aplicada em qualquer situação ou campos das ciências e afins.

### REFERÊNCIAS

- Abrantes, José Fazer monografia é moleza: **o passo a passo de um trabalho científico**. 1 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- ALMEIDA, M. A. T. d; **Introdução às ciências físicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. p. 11-189.
- BACHELARD, Gaston; **Os pensadores**. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 8-354.
- BADIOU, Alain; **Pequeno manual de inestética**. 1. ed. São Paulo: Estação liberdade, 2002. p. 11-189.
- BOBBIO, Norberio; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gainfranco; **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: UnB, 1998. p. 2-1299.
- COELHO, Jonas Gonçalves. **Consciência e matéria: o dualismo de Bérqson**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831089. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110759>>.
- Coutinho, Bernardo Diniz e Dulcetti, Pérola Goretti Sichero **O movimento Yin e Yang na cosmologia da medicina chinesa**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos [online]. 2015, v. 22, n. 3 [Acessado 1 Julho 2022] , pp. 797-811. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702015000300008>>. ISSN 1678-4758. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702015000300008>.
- DOUGLAS, Carlos Roberto. **Tratado de fisiologia aplicada às ciências da saúde**. 6. ed. São Paulo: Guanabara Koogan , 2006. p.2-1404.
- Harrison, Organizador, Stephen L. Hauser; Organizador associado, S. Andrew Josephson ; Equipe de tradução do **Medicina Interna de Harrison** 18. ed. - Porto Alegre: AMGH, 2015. p.2-690.
- Jean Piaget; **O estruturalismo**, 3. ed. Paris: Difel, 1979. p. 1-1311.
- KOYRÉ, Alexandre. Galileu e Platão: **E do Mundo do mais ou menos ao Universo da Precisão**.3.ed.Lisboa: Gradiva, 1970.p. 7-89.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: Conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010. P. 5-746.
- MACHADO, Ângelo B.M.; HAERTEL, Lucia Machado; **Neuroanatomia funcional**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2014. p. 1-344.
- MACHADO, Ângelo B.M.; HAERTEL, Lucia Machado; **Neuroanatomia funcional**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2014. p. 2-311.
- MENESES, Murilo S.; **Neuroanatomia aplicada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. p. 1-330.
- MERRITT; **Tratado de neurologia**:12. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p. 1-1650.
- MICHAELIS. **Moderno, Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **O anticristo**: Nietzsche Labyrinth. 1. ed. ciberfil: Ateus.net, 2002. p. 1-60.

NOVAES, Marcel; STUART, Nelson; **Mecânica quântica básica**. 1. ed. São Paulo: Livraria da física, 2016. p. 18-157.

Palmeira, Guido A **acupuntura no ocidente. Cadernos de Saúde Pública** [online]. 1990, v. 6, n. 2 [Acessado 1 Julho 2022], pp. 117-128. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X1990000200002>>. Epub 13 Jul 2005. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1990000200002>.

PARADISO; M. F. B. B. W. C. e. M. A; **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**:2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 3-855.

Ramozzi-Chiarottino, Zelia e Freire, José-Jozefran **O dualismo de Descartes como princípio de sua Filosofia Natural**. Estudos Avançados [online]. 2013, v. 27, n. 79 [Acessado 24 Junho 2022], pp. 157-170. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300012>>. Epub 25 Nov. 2013. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300012>.

RAYMUND, Popper Karl; **lógica das ciências sócias**: 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004. p. 1-101.

SILVA, B. M. B. D. **O Dualismo Corpo-Alma e sua influência no Cristianismo** E na sociedade Ocidental: subtítulo do artigo. Revista Unitas, Local, v. 5, n. 2, p. 887-901, dez./2017. Disponível em: [www.revista.fuv.edu.br](http://www.revista.fuv.edu.br). Acesso em: 22 jun. 2022.

## A EDUCAÇÃO E OS MOVIMENTOS POPULARES: UMA FORMAÇÃO POPULAR E PARTICIPATIVA EDUCATION AND POPULAR MOVEMENTS: A POPULAR FORMATION AND PARTICIPATED

Fernando Antonio Alves dos Santos <sup>1</sup>

### RESUMO

**INTRODUÇÃO:** A educação popular e os movimentos sociais se articulam num processo de significação tão evidente que nos entremeios de formação há tipos diferentes de conhecimentos que carregam princípios culturais e que fundamentam um movimento. O caráter imprescindível da educação popular consegue romper as formas de exploração social pautadas nas formas de controle, assegurando direito e conscientização dos indivíduos. **OBJETIVO:** Discutir o impacto transformador da educação na percepção e desdobramento das questões de gênero. **METODOLOGIA:** O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa da Literatura com natureza qualitativa com enfoque exploratória dados de artigos localizados em plataformas de dados científicos. As bases utilizadas para pesquisa foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google acadêmico com buscas datados nos últimos 10 anos (2013 a 2023). Os descritores utilizados para as buscas foram “Educação”, “Educação Popular”, “formação acadêmica”, “movimentos sociais”. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Historicamente a educação popular se liga a grupos populares na luta “contra práticas culturais” e educativas hegemônicas, envolvidos pela questão da luta por uma sociedade mais acolhedora. A educação participativa e comprometida com o conjunto direitos do povo, fazendo uso da “matéria-prima para o ensino”, sem desconhecer a ciência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Educação Popular. Formação Acadêmica. Movimentos Sociais.

### ABSTRACT

**INTRODUCTION:** Education emerges as an important transforming tool since gender issues were (or at least should be) included in all curricular disciplines in order to denaturalize the prejudices that lasted for years. Although the scenario of prejudice related to identity issues has been mitigated, there is still a need for the referred deconstruction to be massively worked on at school, since prejudices and stereotypes that were considered “normal” were historically rooted. **OBJECTIVE:** To discuss the transformed impact of education on the perception and unfolding of gender issues. **METHODOLOGY:** This study is an integrative literature review. The present study was qualitative in nature with an exploratory, descriptive approach to data from articles located on scientific data platforms. The databases used for research were: Scientific Electronic Library Online (SciELO) and academic Google with searches dated in the last 10 years (2013 to 2023). The descriptors used for the searches were “gender”, “education”, “gender inequality” and “academic background”. Studies were selected that justify the theme with a selection of publications that could contribute with more current information for the scientific literature. **FINAL CONSIDERATIONS:** Curricular deficiencies regarding gender issues can strengthen stereotypes and create situations of inequality. Violence and lack of school and educational training based on gender issues tend to generate situations that culminate in increased dropout rates, poor performance, school dropouts and mental health problems. Certainly, all of these elements have a negative impact on student learning and well-being.

**KEYWORDS:** Education. Academic Training. Gender. Gender Inequality.

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. E-MAIL: fernandinhopilar@hotmail.com. CURRÍCULO LATTES: lattes.cnpq.br/1258294065354648

## INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais enquanto expressões de educação popular se firmam como elementos de resistência na construção de projetos populares alternativos antagônicos às formas hegemônicas do pensamento. Estes movimentos expandem o conceito de educação para todos e não educação restrita a uma determinada classe dominante. Ideias hegemônicas nascidas em países primeiro mundo abordam o conhecimento como certo e único da sua forma científica, firmados num pensamento escolástico de entender e explicar o mundo, eurocentrista. (GERHARDT; FRANTZ, 2019)

A educação popular e os movimentos sociais (MS) se articulam num processo de significação tão evidente que nos entremeios de formação há tipos diferentes de conhecimentos que carregam princípios culturais e que fundamentam um movimento. O caráter educativo nos movimentos possibilita uma (re)leitura crítica da realidade inserindo nas pautas revolucionárias uma síntese dos diferentes aspectos de formação culturais, de tão sorte que contribui para a consciência coletiva dos indivíduos. É a bagagem histórica de um povo e dos seus direitos une o debate entre a classe popular e as mais diferentes representações sociais (REIS; ROCHA, 2019).

A educação enquanto forma de emancipação social promove um processo de “conscientização” em uma sociedade, sendo assim, é por meio de tal fenômeno que Paulo Freire, o principal representante desta pedagogia, apontou soluções para superar a denominada educação bancária (tal superação coexiste na educação para liberdade). O autor cita o foco de tal libertação “é o seu engarjamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2018).

Nos últimos anos, com a expansão das cidades e fluxo do êxodo rural, aliado a expansão da revolução industrial e digital, o grau de urbanização demonstrou também maior participação política das massas

urbanas, bem como à nova dinâmica da reestruturação produtiva, com isso, resultou no consequente crescimento significativo da matrícula no ensino Médio (OLIVEIRA, 2021).

Historicamente a educação popular se liga a grupos populares na luta “contra práticas culturais e educativas hegemônicas, envolvidos pela questão da luta por uma sociedade mais acolhedora. A educação participativa e comprometida com o conjunto direitos do povo, fazendo uso da “matéria-prima para o ensino”, sem desconhecer a ciência, comprometendo-se com a criação de uma nova ordem social, cultural, política e epistemológica. (STRECK et al., 2014).

O caráter imprescindível da educação popular consegue romper as formas de exploração social pautadas nas formas de controle, assegurando direito e conscientização dos indivíduos. Embora a educação popular não é puramente ou somente uma forma de expressão social, vai além deste debate, pois consegue se manifestar por meio de ações coletivas e dos movimentos populares, sem deixar de lado seu papel formador e educador (FREIRE; NOGUEIRA, 1993; REIS; ROCHA, 2019).

Os MS populares devem ser vistos como espaços de educação popular, e este conceito de “popular” ser torna problemático e abrangente, pois o termo pode significar que pertence ao povo e as vezes alguns movimentos estão mais ligados a classes específicas. No entanto, todos os movimentos populares buscam melhores no contexto social completo que abranja todas as camadas sociais. Tanto a escola quanto os movimentos sociais exibem um sentido político da educação, com inclusive impregnação de um caráter educativo manifesto nestas experiências, pautado na compreensão das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação emancipatória (OLIVEIRA, 2021).

Nestas perspectivas, este trabalho visa discutir e refletir acerca da importância e interrelação entre os movimentos sociais e a educação, principalmente no

que se refere a característica mútua e transformadora destes fenômenos. Para tal, o objeto deste estudo é discutir e analisar como a educação consegue também permear pelos movimentos sociais, sendo muitas vezes também considerado um deles.

## METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa da Literatura. O desdobramento deste estudo se deu com natureza qualitativa com enfoque exploratória, descritiva dos dados de artigos localizados em plataformas de dados científicos. As bases utilizadas para pesquisa foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google acadêmico com buscas datados nos últimos 10 anos (2013 a 2023).

Os descritores utilizados para as buscas foram: “Educação”, “Educação Popular”, “formação acadêmica” e “movimentos sociais”. Foram selecionados estudos que justifiquem o tema com seleção de publicações que pudessem contribuir com informações mais atuais para literatura científica.

Optou-se por realizar análise descritiva e narrativa de todas as informações. Dentro dos critérios de elegibilidade de artigos, foram incluídos estudos completos que apresentaram uma abordagem explanativa relacionados ao processo educativo e a influência mútua entre os movimentos sociais. Além disso, ainda como critérios de inclusão, foram selecionados estudos em português e inglês, de preferência com abordagem nacional, dispostos nos mais diversos tipos de estudos.

Foram excluídos estudos descritos em língua diferente das anteriormente citadas, bem como documentos de revisão ou apresentassem no resumo distanciamento do tema pesquisado. Foram excluídos estudos incompletos, com conflito de interesse ou cartas e editoriais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Temáticas relacionadas à educação, cultura e direitos humanos têm despertado importantes discussões nos ambientes científicos e acadêmicos, impulsionados por demandas populares, entidades sociais específicas e também oriundo as pressões realizadas nos Congresso e em outros âmbitos políticos que culminam em mudanças nas bases curriculares. Os estudos reafirmam a importância e necessidade de trabalhos científicos diretamente relacionados aos direitos humanos, aspectos culturais, sociais, educação e micro-história, principalmente na educação básica (GREBINSKY, 2016). Este mesmo contexto pode ser percebido como necessidade diante da construção da Educação popular.

Cabral (2016) destaca a importância dos trabalhos sobre os direitos humanos, questões de gênero e diversidade. Neste sentido, os resultados do autor apontam a escola com um papel e compromisso ético-político pautado no respeito e acolhimento a essa diversidade, apresentando-se como instrumento transformador de mentes, tornando a sociedade mais justa.

Os movimentos sociais enquanto expressões de educação popular se firmam como elementos de resistência na construção de projetos populares alternativos antagônicos às formas hegemônicas do pensamento. Estes movimentos expandem o conceito de educação para todos e não educação restrita a uma determinada classe dominante. Ideias hegemônicas nascidas em países primeiro mundo abordam o conhecimento como certo e único da sua forma científica, firmados num pensamento escolástico de entender e explicar o mundo, eurocentrista. (GERHARDT; FRANTZ, 2019).

O êxodo rural e o crescente processo de urbanização aliado a necessidade de novos conceitos sobre educação e sociedade impulsionou uma maior participação política das massas urbanas, bem como à nova dinâmica da reestruturação produtiva, com isso, resultou no conseqüente crescimento significativo da

matrícula no ensino Médio. Ou seja, mais indivíduos estão tendo acesso ao ensino básico e conseguindo chegar ao ensino médio (OLIVEIRA, 2021). Logo, esta dinâmica mostra que o ensino médio de básica atinge mais pessoas, e o que se planeja para tal pode modificar os rumos da sociedade.

Ações práticas de movimentos e grupos sociais em contato com instituições educacionais promovem a interrelação entre o movimento social e educação, dado caráter educativo de suas ações na sociedade pelas aprendizagens adquiridas pelos participantes e pelos projetos socioeducativos formulados e desenvolvidos pelos próprios movimentos. Neste contexto, vale destacar a década de 1980 na conjuntura do “Movimento pela Anistia” e as “Diretas Já”, período em que as campanhas pela participação popular na Assembléia Constituinte tiveram grande impacto na mídia e obteve-se algumas conquistas. O estudo de Michiles (1989) sobre as emendas populares e a participação de organizações e movimentos sociais demonstrou que “os estudantes apresentaram cinco emendas, mas somente uma conseguiu mais de cem mil assinaturas”. O ciclo das lutas estudantis ocorre com os “caras pintadas” durante o processo de impeachment do então presidente Collor, assim, os cara-pintadas foram a única manifestação juvenil que rompeu com a apatia e o individualismo da geração “shopping center” da década de 90 (GOH, 2016).

Em outro estudo, Oliveira (2021) elucidou as experiências do Movimento de pré-vestibulares populares e seus estudos indicam complementaridades nos conceitos, nos sujeitos e nas lutas da educação popular e dos movimentos sociais. Sendo assim, consegue-se perceber que estes dois fenômenos permanecem entrelaçados e caminhando juntos. É fato que a educação é modificada pelos movimentos sociais, os MS apresentam grande importância da construção e reconstrução de mentes, gerando nos indivíduos novas percepções. Tudo isso se mostra evidente diante do surgimento de novas abordagens e novos sujeitos no

contexto da educação popular e dos movimentos sociais.

As experiências do Movimento de Pré-Vestibulares Populares na década de 90 do século 20 já demonstravam a grande preocupação dos movimentos populares em ter uma agenda voltada para educação para as massas trabalhadoras, incentivo que vai além do âmbito da alfabetização e do ensino fundamental. Ou seja, os MS nascem e sofrem influência também de iniciativas organizadas pelos trabalhadores. As primeiras experiências de criação de núcleos de pré-vestibulares populares surgem no Brasil na segunda metade da década de 80 e se consolidam na década de 90 do século 20 (OLIVEIRA, 2021).

Não existem estudos claros sobre o impacto social das experiências de pré-vestibulares populares, mas esta consolidação de tais experiências em todo país indica um novo movimento de educação popular na luta por democratização e qualidade do acesso de pessoas oriundas das classes populares para chegar até às Universidades. No que se refere a educação pré-vestibular, uma questão divergente seria o recebimento de ajudas financeiras externas, pois a existência de tais itens descaracteriza o caráter popular dessas iniciativas. A gratuidade seria o elemento que delimitaria o caráter popular dessas experiências. No entanto, para muitos esta delimitação não depende somente da gratuidade, sendo obtida por meio da definição do seu projeto político-pedagógico. (OLIVEIRA, 2021).

A educação popular também se reflete nos Movimentos Sociais do Campo com um alicerce para o trabalho educativo, permitindo a observação dos problemas estruturais daquela comunidade. Este atributo seria importante para o conhecimento da história local e do fortalecimento da identidade coletiva. Assim, a educação popular ampliou sua área de atuação ao longo do tempo acrescentando demandas das ações, dos sujeitos e dos territórios. A base alicerçada no compromisso com as classes populares não foi perdida, com evidênciação de ações coletivas que se



organizaram em torno de demandas em comum a partir de problemas acerca do acesso à terra. Movimentos como MST e o MMTR-NE adotaram escopos distintos, mas assumem a Educação Popular enquanto seu princípio educativo para promover a conscientização dos sujeitos envolvidos em busca de um projeto de sociedade em busca de justiça social (ARAÚJO; SILVA, 2021).

Segundo Araújo e Silva (2021) a educação popular pode ser um caminho para o desenvolvimento de uma Pedagogia Decolonial dentro do Campo, principalmente quando se menciona o MST e do MMTR-NE, pois estes movimentos assumem-se como uma alternativa para romper com o pensamento neoliberal, com a educação bancária que visa promover mão de obra barata e, assim, em prol da construção de uma sociabilidade alternativa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos sociais tem o potencial de apresentar influência mútua sobre o processo educativo formativo e este debate deve ser incluído na grade curricular do ensino nacional. Os estudos mostram que deficiências curriculares quanto as questões relacionadas a história local e luta dos movimentos sociais podem fortalecer preconceitos e enraizar situações de desigualdade.

A Literatura científica coloca o ser humano como foco e agente principal que fomenta as possibilidades de pensar a educação popular e a democracia como duas questões vitais, porém frágeis, enquanto garantias permanentes, uma vez que estes fenômenos estão encobertos por preconceitos e estigmas.

É preciso ratificar diariamente os direitos como conquistas humanas de uma sociedade solidária munida da capacidade de debater educação popular e suas implicações nos processos de práticas sociais e democráticas.

Os estudos mostram que história dos movimentos sociais é marcada por retrocessos que demonstram os constantes tensionamentos que existem na busca de uma sociedade mais justa e solidária. A educação precisa atuar de modo a pontuar e estabelecer o direito de escolha e a participação de todo cidadão na vida social em um contexto de resistência e de possibilidades enquanto protagonista da história.

Existe a possibilidade de centralizar a educação popular e a democracia como duas questões vitais e mútuas, porém frágeis em uma sociedade pós-moderna e globalizada. Diante de ondas de violência, que beira à banalização da informação e da comunicação, a escola deve pensar em elementos éticos a partir da educação popular em prol de um Estado democrático de direito.

### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. P. de; SILVA, S. B. da. Educação popular e os movimentos sociais do campo: por uma Pedagogia Decolonial. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v.20, n.3, p.4–23, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-59298. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/59298>.

BRASIL, AÇÃO EDUCATIVA. Informe Brasil – gênero e educação. São Paulo, Ação Educativa, 2013 [[https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/gen\\_educ.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/gen_educ.pdf)].

CABRAL, P. S. **Qual o conceito de gênero na perspectiva docente?** 2016. Trabalho de Conclusão (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, Itajaí, SC, Brasil.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, João. Que fazer: Teoria e prática em educação popular. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

GERHARDT, M. C.; FRANTZ, W. Educação popular e movimentos sociais: possibilidades de relações democráticas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 18, n. 1, p. 92–104, 2019. DOI: 10.14393/REP-v18n12019-46367. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/46367>.

GREBINSKY, Raquel Caterine. Nem “bordel homoafetivo”, nem “política de canalha”: um estudo sobre as políticas públicas de gênero e sexualidade no congresso nacional 2016. **Especialização (Gênero e Diversidade na Escola)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

OLIVEIRA, E. S. Movimentos Sociais e Novas Abordagens da Educação Popular Urbana. **Contexto e educação**, v.26, n.85, p. 157-176, 2011.

REIS, W. H. S.; ROCHA, F. M. R. Os movimentos sociais e a educação popular: uma relação na construção do ser coletivo e emancipado. VI Congresso Nacional de Educação. Editora realize, 2019.

STRECK, D. R. et al. Educação popular e docência. São Paulo: Cortez, 2014.

**RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO AFRICANA: A JUSTIÇA SOCIAL TENTANDO SER ATENDIDA****RELIGION IN AFRICAN EDUCATION: SOCIAL JUSTICE TRYING TO BE MET**Leda Maria Araujo Furtado <sup>1</sup>**RESUMO**

Freqüentemente, as informações que chegam até nós sobre as condições de vida dos povos africanos nos dão a imagem de um continente empobrecido e desprovido de educação e cultura, carentes de recursos, onde conflitos tribais, guerras, fomes, AIDS, malária e emigração... e tudo isso por causa da corrupção, incompetência e má governança. Feitas estas considerações deste Artigo Científico sobre a imagem de África e sobre a existência de uma África viva e em movimento, esclarecemos que é um continente com uma imensa diversidade e riqueza de línguas e culturas, que vivenciaram e estão vivenciando processos históricos muito diferentes. Falar da África como uma realidade única é totalmente errado. No entanto, no desenvolvimento do tema educacional e religioso, trataremos dos elementos comuns à maioria dos povos da África. A primeira coisa a notar é que na África, entendemos por educação formal nas escolas, muito recentemente e como resultado da colonização. Antes havia formas diferentes, e de acordo com cada povo e cultura, educação tradicional africana cujos níveis e realizações, obviamente, não estão registrados nas estatísticas, mas que são uma realidade na África. A educação formal, inicialmente fornecida pelos missionários, foi considerado pelos africanos como um elemento cultural alienante, destinado a impor o modo de vida do homem branco à sua própria tradição cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** África; Educação; Religião.

**ABSTRACT**

Often, the information that reaches us about the living conditions of African peoples gives us the image of an impoverished continent deprived of education and culture, lacking in resources, where tribal conflicts, wars, famines, AIDS, malaria and emigration... and all this because of corruption, incompetence and bad governance. Having made these considerations in this Scientific Article about the image of Africa and the existence of a living and moving Africa, we clarify that it is a continent with an immense diversity and richness of languages and cultures, which have experienced and are experiencing very different historical processes. To speak of Africa as a single reality is totally wrong. However, in the development of the educational and religious theme, we will deal with elements common to most peoples of Africa. The first thing to note is that in Africa, we mean formal education in schools, very recently and as a result of colonization. Before, there were different forms, and according to each people and culture, traditional African education whose levels and achievements are obviously not recorded in statistics, but which are a reality in Africa. Formal education, initially provided by missionaries, was considered by Africans as an alienating cultural element, destined to impose the white man's way of life on their own cultural tradition.

**KEYWORDS:** Africa; Education; Religion.

<sup>1</sup> Mestra em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico pela FAVENI - Faculdade Venda Nova do Imigrante, IESX\_PPROV. Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Pará-UVA, IDEPA. **E-MAIL:** ledamaria\_filo@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9767483505781314

## INTRODUÇÃO

A questão da religião na educação pública (escolas) foi fortemente debatida na África. As discussões aconteceram no contexto da reformulação que a educação passava na época. Sua natureza controversa pode-se inferir do fato de que, enquanto o restante do setor educacional passou por mudanças substanciais até 1996, a questão da religião na educação ficou em suspenso até 2003, quando a Secretaria de Educação viu o caminho livre para promulgar a Política Nacional sobre Religião e Educação (2003) sob a égide do *South African Schools Act* (Lei nº 27 de 1996). A Política foi precedida por diretrizes na Constituição da República da África do Sul (Lei 108 de 1996), na Lei das Escolas (1996) e em vários documentos de discussão. A Política seguiu após longas consultas com grupos religiosos, incluindo o Fórum Nacional de Líderes Religiosos.

Embora o debate parecesse ter se acalmado um pouco após a promulgação da Política em 2003, uma visita às escolas, particularmente às escolas que costumavam ser baseadas em um *ethos* cristão, mostrará que tudo tem funcionado como de costume.

Muitas escolas continuam se anunciando como tendo um *ethos* cristão e, em algumas delas, a educação religiosa cristã confessional ou sectária ainda está sendo oferecida. Essas práticas não passaram despercebidas. Pesquisadores como Ferguson e Roux (2004) consideram tais práticas prejudiciais à efetiva práxis inclusiva e, portanto, contrárias à Política.

Um não-educador, George Claassen, também ameaçou processar legalmente as escolas infratoras, mas acabou recuando após muitas críticas (DUPREEZ, 2009, p. 388-389). O debate sobre religião na educação ganhou novo impulso quando Coertzen (2010), teólogo, mobilizou vários interessados para se tornarem signatários de um Novo Manifesto, que, como explicou Coertzen, não pretendia substituir ou negar a Política, mas visam explicitar os direitos e deveres

religiosos dos vários grupos religiosos, conforme consagrados na Constituição. Todas essas ocorrências atestam que os africanos não estão muito satisfeitos com a forma como o Estado lidou com a questão da diversidade religiosa na educação pública.

Foi feita justiça aos interesses de todas as denominações e agrupamentos religiosos na África? A proibição do ensino religioso confessional ou sectário nas escolas públicas pode ser justificada tendo em vista que os grupos religiosos idealmente teriam seus filhos ensinados suas respectivas religiões nas escolas públicas como uma extensão do lar e das instituições religiosas? Quais seriam as ramificações se a educação confessional e sectária tivesse sido incluída nos currículos das escolas públicas? As escolas confessionais não teriam levado à formação de guetos?

Como a justiça social pode ser atendida em uma área em que a controvérsia é endêmica (UNESCO, 2003, p. 4)? A África do Sul não é a única a ter de lidar com este problema (WESTERMAN, 2004; HULL, 2005, GOODSTEIN, 2005).

## DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

De acordo com o princípio da soberania da esfera, o Estado é apenas uma das muitas relações sociais. Como tal, não tem o direito natural ou inerente de infringir os assuntos de outras relações sociais, como instituições religiosas, casas dos pais, escola, empresas, órgãos esportivos e assim por diante, uma vez que todos são autônomos (autogovernados / independentes) as relações sociais por direito próprio.

A tarefa do Estado restringe-se à manutenção da ordem (lei e ordem) na sociedade, e para isso utiliza a legislação, o sistema de justiça legal, a aplicação da lei, a justiça retributiva, o serviço público, regras e regulamentos. Ela dispensa justiça, regula e “socializa(m) as demandas de egoísmos concorrentes” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 21). Harmoniza os vários interesses que surgem das respectivas esferas jurídicas-

soberanias das várias estruturas sociais (STRAUSS, 2009, p. 568; LAFOLLETTE, 2007, p. 3), mas não tem o direito de se intrometer nos assuntos internos de outras relações sociais.

No passado, os Estados não prestaram a devida atenção a este princípio. O fascismo anterior à Segunda Guerra Mundial é um exemplo esclarecedor (GRAY, 2003, p. 50-51). O Estado dominou todas as outras relações sociais, resultando no colapso da sociedade. Tendências estatais autocráticas também podem ser observadas na nacionalização da mineração e dos negócios; uma vez que fazer negócios não é uma função do Estado, tais negócios muitas vezes falham. Não apenas os estados são culpados de ultrapassar seus limites; o domínio da Igreja na Idade Média na Europa é um exemplo disso.

O reconhecimento dos direitos humanos básicos tem dois propósitos principais: proteger os cidadãos e suas relações sociais contra o domínio do Estado, bem como contra os caprichos de outros cidadãos. As liberdades civis protegem os indivíduos contra o uso arbitrário do poder estatal. Os direitos são definidos por regras públicas (RAWLS, 2007, p. 571), e incluem direitos à liberdade individual, privacidade, posse segura de propriedade privada, expressão de opinião sem restrição prévia e liberdade de manter e exercer crenças pessoais, desde que o faça, e não prejudique os outros. Central às liberdades civis é a ideia de um devido processo legal, consistindo em um conjunto de formalidades e restrições processuais que protegem os inocentes, asseguram tratamento igual a todos e exigem que as autoridades demonstrem boas razões para exercerem o poder estatal sobre cidadãos (GRAYLING, 2010, p. 259).

O ponto principal das liberdades civis é fornecer um espaço para que os indivíduos escolham sua própria forma de realizar o que desejam valorizar, sem prejudicar os outros ou seus respectivos direitos. O bem maior para um indivíduo é a autonomia e as variadas relações livremente nutridas dentro dessa

autonomia. Esta autonomia é qualificada no sentido de que significa fazer o que se quer fazer dentro dos limites da saúde, segurança e autonomia dos outros (HARRIS, 2003, p. 87). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578). sem prejudicar os outros ou seus respectivos direitos. O bem maior para um indivíduo é a autonomia e as variadas relações livremente nutridas dentro dessa autonomia. Esta autonomia é qualificada no sentido de que significa fazer o que se quer fazer dentro dos limites da saúde, segurança e autonomia dos outros (HARRIS, 2003, p. 87). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578). sem prejudicar os outros ou seus respectivos direitos. O bem maior para um indivíduo é a autonomia e as variadas relações livremente nutridas dentro dessa autonomia. Esta autonomia é qualificada no sentido de que significa fazer o que se quer fazer dentro dos limites da saúde, segurança e autonomia dos outros (HARRIS, 2003, p. 87). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578).

Como os estados adquiriram o direito de aprovar leis de educação e estipulações sobre educação (a escola), dado o fato de que o setor de educação

(escolar) em princípio deveria ter governado a si mesmo? Embora pais e professores devessem ter fornecido (financiado) e governado (gerenciado) a educação, na prática eles não conseguiram fazê-lo, não apenas por causa da complexidade e tamanho dos sistemas educacionais que evoluíram, mas também pelo pesado financiamento necessário. Os Estados começaram a intervir, especialmente com a ascensão da educação popular durante o final do século XIX, pelo que a educação escolar é hoje considerada uma empresa estatal. Na prática, pais, professores e confissões religiosas abdicaram do direito de dirigir as escolas; sua participação limitou-se a servir em órgãos consultivos.

O domínio da escola pelo Estado também pode ser atribuído a uma aplicação errônea do princípio da esfera-universalidade, a contrapartida da esfera-soberania: os assuntos de todas as relações sociais estão intimamente interligados, apesar de sua independência ou autonomia. A mesma pessoa pode ser membro de várias relações sociais. O estado tem interesse na educação porque as crianças em idade escolar estão no processo de se tornarem cidadãos adultos do estado. A maioria dos estados, como resultado das circunstâncias práticas dos pais e das denominações religiosas esboçadas acima, expandiu seu interesse no ensino público de apenas uma participação na educação escolar para o domínio total do sistema educacional.

### **O ESTADO COMO CONTRATO SOCIAL: IMPLICAÇÕES PARA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

O pensamento de Rousseau e, mais recentemente, de Rawls (STRAUSS, 2009, p. 509) permite-nos abordar o problema do papel do Estado a partir de outra perspectiva, nomeadamente ao vê-lo como um conjunto de pessoas que formam uma sociedade com base num contrato social (RAWLS, 2007, p. 565, 567, 568; GRAYLING, 2009, p. 201). A existência

de um contrato social é um pré-requisito para falar sobre justiça social. Antecedentes ao contrato social não há princípios de justiça em vigor, sustenta Rawls. O contrato social surge de uma decisão conjunta de indivíduos racionais. Segundo Rawls, dois princípios emergem desse contrato, sendo o primeiro relevante para a presente discussão. Incorpora a ideia de liberdades básicas (livres e iguais).

De acordo com Strauss (2009, p. 511), Rawls deseja dar conta do modo como uma sociedade bem ordenada é "efetivamente regulada por uma concepção compartilhada de justiça". Em tal sociedade, há um entendimento público sobre o que é justo e injusto. Essa "teoria da justiça" não apenas estabelece os termos pelos quais diferentes modos de vida podem coexistir (GRAY, 2009, p. 33), mas também está em conformidade com o princípio da esfera-soberania ao postular que o Estado é responsável pelo funcionamento eficiente da sociedade.

Rawls usa o conceito de "justiça" no sentido não legal de "justiça como equidade" (RAWLS, 2007, p. 572; SCOTT & MARSHALL, 2009, p. 379-380; STRAUSS, 2009, p. 511). Seu objetivo é mostrar como os cidadãos em uma sociedade bem ordenada podem adquirir um senso de justiça como equidade, "uma disposição para agir não apenas de acordo com, mas também por causa da justiça, conforme definido pelos princípios de justiça e as normas legais e sociais que os satisfazem" (STRAUSS, 2009, p. 512). De acordo com Rawls, a justiça como equidade tem as características de uma teoria dos direitos naturais (BLACKBURN, 2009, p. 178). Não apenas fundamenta os direitos fundamentais em atributos naturais e distingue suas bases das normas sociais, mas também atribuem direitos às pessoas por princípios de igualdade de justiça.

A justiça social está preocupada com a estrutura básica da sociedade, ou seja, as principais instituições responsáveis pela distribuição dos direitos e deveres fundamentais, bem como pela "divisão das vantagens da cooperação social" (RAWLS, 1996, p. 6). A cidadania,

segundo Rawls (2001, p. 577) “é uma relação de cidadãos livres e iguais que exercem o poder político último como um corpo coletivo” (STRAUSS, 2009, p. 515).

A “responsabilidade do Estado de fazer justiça a cada bem jurídico poderia... ser... descrita como impedindo a satisfação excessiva de cada um desses interesses em detrimento de outros”. Os interesses podem ser opostos de muitas maneiras, especialmente quando as comunidades disputam o poder (GRAY, 2009, p. 26-27). O conflito moral também pode surgir por causa de diferentes modos de vida. De fato, o conflito de valor anda de mãos dadas com o ser humano (GRAY, 2009, p. 27, 28) e com, *in casu*, pertencentes a diferentes grupos religiosos. Há, em outras palavras, “uma estreita ligação entre justiça social pública e harmonização de interesses”. Este processo de harmonização deve consistir em ponderar todos os interesses uns contra os outros num sentido retributivo (ou seja, uma entrega equilibrada), com base na relativa independência das várias relações sociais (STRAUSS, 2009, p. 569).

Um Estado tem o direito de perseguir o ideal ou valor da coexistência pacífica porque quase todos os modos de vida têm interesses em comum que tornam o *modus vivendi* o pluralismo de valores sugere que buscar um compromisso entre valores e modos de vida cujas reivindicações não podem ser totalmente reconciliadas não precisa ser irracional. Pelo contrário, a luta para honrar reivindicações incompatíveis pode ser uma marca da riqueza de nossas vidas (FRANCIS, 2004).

Os Estados podem lutar pelo *Modus Vivendi*, uma forma de liberalismo (GRAY, 2009, p. 51). O *Modus Vivendi*, segundo Gray, não vê o liberalismo como um “sistema de princípios universais; podemos pensá-lo como o empreendimento de buscar termos de coexistência entre diferentes modos de vida. Em vez de pensar os valores liberais como se fossem universalmente autorizados, podemos pensar no liberalismo como o projeto de conciliar as reivindicações

de valores conflitantes”. Os Estados também podem seguir uma abordagem mais pragmática, ou seja, fazer “algo na direção moralmente correta ou aceitável” (GRAYLING, 2010, p. 18). Nesse sentido, o Estado pode buscar um equilíbrio razoável entre suas próprias preocupações políticas e o que poderia fazer sem interferir demais em outras preocupações legítimas.

Grayling acha útil a distinção de Isaiah Berlin entre liberdade positiva e negativa no contexto desta discussão. Berlin era a favor da liberdade (negativa) da compulsão externa porque achava que a primeira (liberdade para buscar e realizar vários objetivos) poderia tentar o Estado a prescrever e até mesmo impor o comportamento que ele acreditava ser do melhor interesse de seus cidadãos – e, portanto, o que todo cidadão deve desejar, quer de fato o faça ou não. Em contraste, a liberdade negativa define a área dentro da qual as pessoas devem ser deixadas com suas próprias escolhas e preferências sem interferência de outros, incluindo o Estado. Esta última é a concepção clássica de liberdade formulada por John Stuart Mill (GRAYLING, 2010, p. 217).

Independentemente de como fundamentamos teoricamente, filosoficamente ou moralmente a esfera de competência do Estado, não pode haver controvérsia sobre o fato de que é dever do Estado arbitrar em caso de conflito potencial, como no caso da religião no domínio público. É parte integrante do dever do Estado de administrar uma sociedade bem ordenada. Os oponentes em um conflito podem reivindicar justiça para seu lado, e quando ambas as partes podem estar certas em reivindicar, por exemplo, por um lado, que as formas sectárias e confessionais de religião sejam atribuídas a uma escola pública por causa da unidade da criança como pessoa e, portanto, de sua educação e, por outro lado, que a educação sectária não pertence ao domínio público por causa de seu efeito divisivo e potencial de conflito, o Estado enfrenta um difícil dilema moral (GRAYLING, 2010, p. 38). Uma regra estabelecida pelo Estado deve ser justa para todas as

partes em conflito. O conceito de justiça está intimamente ligado ao de equidade e equidade; a injustiça será sentida como injúria (GRAYLING, 2010, p. 39).

## **O PAPEL DO ESTADO AO SERVIÇO DA JUSTIÇA SOCIAL**

Os Estados divergem quanto aos requisitos de justiça (social) e direitos humanos. Não é apenas que as exigências de um direito podem colidir com as de outro. Um único direito, como no presente caso o direito à liberdade de religião no domínio público, pode fazer exigências incompatíveis, dependendo de quem exige o quê. Não há, portanto, uma maneira exclusivamente racional de resolver esses conflitos, conclui Gray (2009, p. 38).

Reivindicações sobre direitos e justiça estão enredadas em conflitos de valor. Se, por exemplo, discordamos sobre a vida boa, somos obrigados a discordar sobre justiça e direitos. A justiça social não pode, portanto, ficar alheia a reivindicações conflitantes sobre o bem. O conflito, por sua vez, como aponta Comte-Sponville (2005, p. 15, 19), pressupõe o Estado como árbitro que pode “trabalhar para uma convergência de nossos interesses”. O que a justiça exige varia com a história e as circunstâncias. Mesmo os valores universais não geram uma visão única de justiça; eles apenas estabelecem restrições sobre o que pode ser considerado um compromisso razoável entre valores e modos de vida rivais.

Dessa forma, os valores humanos universais estabelecem limites éticos na busca da convivência pacífica (GRAY, 2009, p. 38). Esta verdade tem grandes consequências. Significa que não pode existir um regime ideal. Como os direitos fazem exigências conflitantes que podem ser razoavelmente resolvidas de diferentes maneiras, a própria ideia de tal regime é um erro. Diferentes regimes tendem a resolver conflitos

entre direitos humanos vitais de diferentes maneiras (GRAY, 2009, p. 34).

É o mesmo com a justiça social. Não podemos evitar argumentos de justiça como equidade na distribuição de bens, como direitos e liberdades, na sociedade. Nenhuma sociedade contemporânea contém um consenso sobre justiça que seja profundo ou amplo o suficiente para fundamentar uma única “teoria da justiça” universal. Entre as virtudes, a justiça é uma das mais moldadas pela convenção, e por isso está entre as mais mutáveis (GRAY, 2009, p. 34). As diferenças são, portanto, esperadas. Eles refletem diferenças de perspectiva moral na sociedade mais ampla; diferentes visões do bem sustentam diferentes visões de justiça (GRAY, 2009, p. 35, 36).

Na ausência de uma teoria universal da justiça, um Estado poderia seguir os princípios da teoria ética do pluralismo de valores (GRAY, 2009, p. 25), que afirma que o bem é plural, mas que também abriga conflitos para os quais não há solução única que seria aceitável por todos (GRAY, 2009, p. 26; HARRIS, 2003, p. 90-91). “Por mais que (valores) possam ser entendidos, (os valores de) paz e justiça são bens universais; mas às vezes eles fazem exigências que são incompatíveis” (GRAY, 2009, p. 26). De acordo com o pluralismo de valores, um estado pode argumentar “na medida em que (digamos, uma religião dominante em particular) prescreve um único modo de vida, ou uma pequena família de modos de vida, como sendo certo ou melhor para toda a humanidade, [ele é] incompatível com a verdade do pluralismo de valores” (GRAY, 2009, p. 39).

A teoria ética do pluralismo de valores baseia-se na tese de que a experiência comum e a evidência da história mostram os seres humanos prosperando em formas de vida muito diferentes umas das outras. Ninguém pode razoavelmente reivindicar incorporar o florescimento que é exclusivamente humano. Se há algo distinto sobre a espécie humana, é que ela pode prosperar de várias maneiras (GRAY, 2009, p. 40). Apesar disso, Hampshire (2003, p. 134) acredita



que o consenso pode ser alcançado por um “processo deliberativo racional de ouvir os dois lados”. Ele está convencido de que a resolução de conflitos por meio do raciocínio convergente está no cerne da justiça política (HAMPSHIRE, 2003, p. 141-142), mostram seres humanos prosperando em formas de vida que são muito diferentes umas das outras.

Um estado pode, alternativamente, decidir seguir o que Blackburn (2009, p. 186) vê como uma espécie de ‘escolasticismo árido’: os direitos humanos decididos pelas partes negociadoras, e posteriormente consagrados na Constituição do país, devem ser bons e, portanto, aplicados em legislação. Nestas condições, estudantes de Direito e até mesmo o Tribunal Constitucional escrutinam a linguagem da Constituição “com o mais minucioso e pedante cuidado e uma enorme bateria de interpretações prévias a extrair”. O resultado de tal escolástica pode ser risível do ponto de vista do que pode ser considerado a boa sociedade, ou o que seria bom para a sociedade (BLACKBURN, 2009, p. 182-183). Tal escolástica é inaceitável em vista do argumento de que a moralidade é categórica; “trata-se de questões intrínsecas de certo e errado, o bom e o mau, sobre a aplicação da teoria crítica em um contexto pós-luta. Isto é, diz Grayling (2010, p. 26), centralmente um empreendimento ético. A ética diz respeito ao caráter e à qualidade da vida de uma pessoa como um todo, e como ela a vive. Em suma, trata-se de que tipo de pessoa se é – de onde normalmente flui a natureza de sua agência especificamente moral. É a soma total daquelas coisas que um indivíduo impõe a si mesmo ou nega a si mesmo, não primariamente para promover seus próprios interesses, bem-estar ou felicidade (fazer isso equivaleria a egoísmo), mas em consideração aos interesses e/ou direitos de outros, para evitar ser um vilão ou manter-se fiel a certa concepção de humanidade e de si. É a lei que se impõe a si mesmo,

Pode-se, portanto, esperar que o Estado arbitra, no presente caso, em relação à religião e à educação,

por motivos morais categóricos, e não principalmente por motivos de conveniência política.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado sul-africano nunca declarou abertamente a postura filosófica ou ética a partir da qual promulgou sua Política Nacional sobre religião na educação (2003). Os seguintes motivos filosóficos e/ou éticos podem, no entanto, ser inferidos das estipulações da Política: de fato o secularismo (a proibição de todas as formas de religião sectária da esfera pública por causa de seus efeitos potencialmente divisivos ou guetizadores), pragmatismo (a eliminação de uma ameaça potencial à estabilidade do Estado e considerações de conveniência política; buscando um equilíbrio razoável entre suas próprias preocupações políticas e o que ela poderia fazer sem interferir muito em outras preocupações legítimas), pluralismo de valores (RICHARDSON, 2003, p. 12); e a teoria do *modus vivendi* (coexistência pacífica), baseado em uma forma de liberalismo que pensa em termos de coexistência entre diferentes modos de vida e de conciliação das reivindicações de valores conflitantes. Muito provavelmente, o Estado também seguiu a abordagem pragmática de fazer “algo na direção moralmente (e politicamente) correta ou aceitável” (GRAYLING, 2010, p. 18; KRUGER, 2006).

No final, é preciso dizer que a justiça (social) foi servida pelo Estado. Nenhuma das partes em disputa obteve exatamente o que desejava. A proibição da educação religiosa sectária nas escolas é para a satisfação dos secularistas e do próprio Estado, mas não para a satisfação das religiões tradicionais e dos pais religiosamente conservadores. A permanência dos Estudos da Religião como disciplina acadêmica deve ser do agrado de todos, pois enriquece o currículo escolar. Permitir um lugar para observâncias religiosas nas escolas também pode ser bem-vindo por todos os envolvidos.

A Política poderia ser revisada para proporcionar maior liberdade de escolha às escolas, bem como para poder lidar com incongruências como a divisão artificial entre a instrução religiosa confessional (que não é permitida nas escolas públicas) e as observâncias religiosas concomitantes.

## REFERÊNCIAS

- BLACKBURN S. 2009. As grandes questões/Filosofia. Londres: Quercus.
- COERTZEN P. 2010. Manifesto Sul-Africano de Direitos e Liberdades Religiosas. Stellenbosch, 21 de outubro.
- COMTE-SPONVILLE A. 2005. O livrinho de filosofia. Londres: Vintage/Random House.
- DU PREEZ M. 2009. Cruz. Reflexões de um africano branqueado. (Contra a corrente. Reflexões de um africano branqueado.) Cape Town: Zebra Press.
- FERGUSON R & ROUX CD. 2004. Ensinar e aprender sobre religiões nas escolas. Respostas de um projeto de pesquisa-ação de participação. *Jornal para o estudo da religião*, 17:5-23.
- GOODSTEIN L. 2005. Da mesquita ao campanário, a fé sobe. Os artigos do New York Times selecionados para o Sunday Times, 23 de janeiro.
- GRAY J. 2009. Anatomia de Gray. Londres: Allen Lane.
- GRAYLING AC. 2010. Pensando em respostas. Londres: Bloomsbury.
- HAMPSHIRE S. 2003. Justiça e conflito. In: Baggini J & Stangroom J 2003. O que pensam os filósofos. Londres: Continuum.
- HARRIS J. 2003. Ciência, ética e sociedade. In: Baggini J & Stangroom J 2003. O que pensam os filósofos. Londres: Continuum.
- HULL JM. 2005. Educação religiosa na Alemanha e na Inglaterra: o trabalho recente de Hans-Georg Zieberts. *Jornal Britânico de Educação Religiosa*, 27, p. 5-17.
- KRUGER K. 2006. A nova política sobre religião na educação: pontos de partida teóricos e contexto. Pretória: UNISA.
- LAFOLLETTE H. 2007. Ética na prática. Oxford: Blackwell.
- NOZICK R. 2007. A teoria do direito da justiça. In: LaFollette H 2007. Ética na prática. Oxford: Blackwell.
- RAWLS J. 1996. Liberalismo Político. Cambridge: Harvard University Press.
- RICHARDSON N. 2003. Não é mais um encontro moral! Problemas e possibilidades para a regeneração moral. *Scriptura*, 82, p. 3-14.
- SCOTT J & MARSHALL G. 2009. Dicionário Oxford de Sociologia. Imprensa da Universidade de Oxford.
- STRAUSS DFM 2009. Filosofia: Disciplina das disciplinas. Grand Rapids: Paideia Press.
- UNESCO Comissão Sul-Africana para a UNESCO 2003. Ensino religioso em ascensão? *Comunicado de imprensa*, nº 2003/29-2.
- WESTERMAN W 2004. A religião volta ao domínio público. (A religião está voltando ao domínio público). *Boletim de Notícias*. Hendrik Pierson Chair for Christian Education, 11:1.

## O DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### THE DEVELOPMENT OF PLANNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Nátaly Marinho dos Santos Alves <sup>1</sup>

#### RESUMO

A importância em planejar atividades que tenham o propósito de contribuir com o desenvolvimento das crianças em todas as etapas do ensino está cada vez mais ganhando relevância, pois abre diversas possibilidades de aprendizagem, podendo inclusive ser utilizadas como recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem. O objetivo principal desse estudo consiste em analisar a importância do desenvolvimento do planejamento na educação infantil. O tipo de pesquisa realizado neste trabalho foi uma Revisão de Literatura, no qual foi realizada consulta a livros, dissertações e em artigos científicos selecionados através de busca nas seguintes bases de dados SCIELO, Google Acadêmico e etc. O período dos artigos pesquisados foram os trabalhos publicados nos últimos 15 anos. Portanto, destaca-se que planejar é fundamental, e na educação infantil não seria diferente, além de ser o instrumento que direciona para uma boa prática pedagógica, ainda consegue servir de roteiro para o desenvolvimento de atividades, com objetivos claros e flexíveis, sendo adaptados conforme a necessidade de cada realidade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Planejamento. Educação Infantil. Avaliação. Desempenho.

#### ABSTRACT

The importance of planning activities that have the purpose of contributing to the development of children in all stages of education is increasingly gaining relevance, as it opens up several learning possibilities, and can even be used as a pedagogical resource in the teaching-learning process. The main objective of this study is to analyze the importance of planning development in early childhood education. The type of research carried out in this work was a Literature Review, in which books, dissertations and scientific articles were consulted through a search in the following databases: SCIELO, Google Scholar, etc. The period of the researched articles were the works published in the last 15 years. Therefore, it is emphasized that planning is fundamental, and in early childhood education it would not be different, in addition to being the instrument that directs to a good pedagogical practice, it still manages to serve as a roadmap for the development of activities, with clear and flexible objectives, being adapted according to the needs of each school reality.

**KEYWORDS:** Planning. Child education. Assessment. Performance.

---

<sup>1</sup>Gestora da Escola Presbiteriana Oseas Gonçalves da Silva de Porto Franco-MA. Graduação: Mestranda em Ciências da Educação; Especialização em Educação em Direitos Humanos; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Ciências Naturais da Educação. Mestra em Ciências da Educação e Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-MAIL:** nataly-ma@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

Nesse viés, torna-se de fundamental importância que seja compreendido o grande valor do planejamento do professor na educação infantil, ou seja, a importância da atenção e olhar observador mais próximo e atento dos professores nesta faixa etária, visto que muitos dos problemas de aprendizagem e motores que as crianças apresentam no decorrer das diferentes fases do desenvolvimento são possíveis de ser detectados na educação infantil, e com isso existe mais chances de supera-los.

Com os resultados alcançados nesse estudo, é possível alcançar outras pessoas e conseqüentemente ressaltar ainda mais a necessidade do planejamento para o bom desempenho do professor de educação infantil em sala de aula. Em outras palavras, entende-se que o presente estudo pode auxiliar os educadores na sua prática cotidiana.

O objetivo principal desse estudo consiste em analisar a importância do desenvolvimento do planejamento na educação infantil.

## DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Tratando-se do planejamento educacional, que também pode ser chamado de Planejamento do Sistema de Educação, “[...] é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 95).

Por outro lado, planejamento escolar consiste num momento de reflexão, de tomar decisões, de traçar objetivo, no entanto deve-se levar em consideração a realidade em que a instituição escolar e as necessidades que os alunos encontram diante de determinada situação. Em concordância, Libâneo (1994, p. 221) diz que o “planejamento é um momento de racionalização, organização e coordenação da ação docente,

articulando a atividade escolar e a problemática do contexto escolar”.

No entanto, na visão de Vasconcellos (2006, p. 41), “o planejamento é político, é hora de tomadas decisões, de resgate de princípios que embasem a prática pedagógica”. Desse modo, o mesmo é fundamental e que não pode faltar no momento em sala de aula, porque ele auxilia o educador no desenvolvimento das atividades propostas. Inclusive é uma prática importantíssima dentro do ambiente escolar. Assim como diz Vasconcellos:

O planejamento da educação escolar pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, durante e o depois, significando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação, o que caracteriza o ser educador (VASCONCELLOS, 2006, p. 80).

No que diz respeito ao planejamento curricular, Vasconcellos (1995, p. 56) se posiciona da seguinte maneira:

Trata-se do processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares.

Diante disso, trata-se da organização da dinâmica escolar, onde consiste em orientar o trabalho do professor na prática pedagógica da sala de aula.

Fazendo o fechamento dos tipos de planejamento, Libâneo (1994), afirma que o

planejamento de ensino consiste em explicar princípios, diretrizes e procedimentos de trabalho docente; expressar os vínculos existentes entre o posicionamento filosófico, político pedagógico e profissional; assegurar a organização e coordenação do trabalho docente; prever objetivos, conteúdos e métodos; assegurar a unidade e coerência do trabalho docente; atualizar o conteúdo do plano; e por último facilitar a preparação das aulas.

Além disso, ainda pode-se destacar outros tipos de planejamento, que são, o plano de aula, que pode ser feito em forma de plano mensal e plano anual.

Gandin (1995), destaca que o plano de aula é uma forma do docente preparar sua aula e atividades, traçando objetivos que deseja alcançar. Dessa forma o plano é uma rotina diária do professor, é um compromisso do educador com a escola, seus alunos e seu trabalho.

Libâneo defende seu posicionamento sobre o plano de aula:

O plano de aula é um detalhamento do plano do ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano (LIBÂNEO, 1990, p. 241).

Por outro lado, Vasconcellos (2006), diz que o planejamento diário está presente no cotidiano de qualquer atividade, seja ela profissional, educacional ou familiar. Ainda conforme o autor:

No que se refere à educação de sala de aula, como uma atividade constante e ativa, a qual norteará as ações a serem desenvolvidas pelo educador, possibilitando ao mesmo determinar metas e definir estratégias pedagógicas,

utilizando-se sempre das mais adequadas aos interesses dos educandos em determinado momento.

Em se tratando do professor, para Gandin (1994) ele é quem esquematiza suas aulas para que o projeto se torne efetivo e possibilitando o enriquecimento das necessidades dos alunos, a principal escolha é identificar o que estão almejando aprender. A partir desta sondagem inicial, torna-se possível identificar o nível de conhecimento acerca de determinado assunto, bem como os possíveis problemas registrados em relação ao referido contexto. Tendo todas essas informações, o educador terá condições de desenvolver seu planejamento, baseado naquilo que foi diagnosticado dentro do contexto escolar.

O planejamento nada mais é que um processo de organização, controle e coordenação da ação docente, dando estratégias viáveis para articular as atividades escolares e as problemáticas que são enfrentadas frente a sociedade moderna. Para Gandin (1995):

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível (p. 101).

Neste contexto, Libâneo (1994), destaca que planejamento pode ser definido como um instrumento capaz de contribuir para a superação de rotinas diárias, sendo expresso como estratégia de organização da ação docente de todo educador. É essencial para o contexto pedagógico, pois contribui para o embasamento teórico necessário à realização de uma aula de qualidade.

Dessa forma, o planejamento é o roteiro para direcionar a prática do professor, pois o planejamento pode sofrer mudanças na hora da aula, às vezes por

conta do tempo, ou até mesmo da demanda da turma. Conforme isso, o professor deve estar sempre atento a essas mudanças. Apesar de que, o planejar deve ser uma decisão do professor, o planejamento requer pontos importantes e objetivos que desejam ser alcançados, por isso que depende muito do profissional.

Conclui-se que, mesmo percebendo e conhecendo a grande importância do planejamento de aula de uma forma geral, muitos professores ainda escolhem aulas improvisadas, o que é extremamente prejudicial no ambiente de sala de aula, pois muitas vezes as atividades são desenvolvidas de forma desorganizada, não havendo assim, compatibilidade com o tempo disponível.

Falar de um planejamento de qualidade na Educação Infantil significa considerar imediatamente uma série de aspectos que, juntos, garantem o direito das crianças de desenvolver todas as suas potencialidades. Em outras palavras, deve-se analisar desde a infraestrutura das unidades educativas até o planejamento dos projetos pedagógicos, o currículo a ser implementado, a disponibilização de materiais educativos, além da formação inicial e continuada e condições de trabalho dos profissionais da educação que se dedicam a essa tarefa. Dessa forma, o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, constitui um elemento essencial para promover o desenvolvimento de um trabalho pedagógico no sentido de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2019).

De acordo com a Lei de Diretrizes de Base da educação (1996), o planejamento dentro do contexto escolar fica destinado à instituição de ensino, juntamente com corpo docente da escola, no qual possui um importante papel para que se cumpra o que foi estabelecido no planejamento, tendo por objetivo o processo ensino aprendido dos educandos.

É preciso salientar que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2019) que, na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Entretanto, se não houver um planejamento na Educação Infantil que contemple o professor e suas metodologias é extremamente complexo realizar um trabalho eficiente em prol de uma educação de qualidade.

Por outro lado, o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil foi elaborado por diversos profissionais, de modo democrático e participativo, contando com a colaboração de profissionais da educação de todo o estado. Está em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da Educação Básica, onde destaca que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018, p. 36).

Diane disso, o planejamento no contexto de creches e pré-escolas possui especificidades. Nessa etapa da educação, é essencial considerar o valor das interações e das experiências que provoquem a curiosidade, o estabelecimento de relações entre aquilo que as crianças conhecem e o que ainda lhes é novo, a descoberta a partir de situações nas quais tenham a oportunidade de escolha, de exercitar a sua autonomia, conhecendo a si próprias (suas necessidades, preferências, desejos), aos outros e às “coisas” do mundo que as cerca. Isso significa que aprender, na Educação Infantil, deve ser sempre uma experiência de conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2019).

A elaboração, a implementação e a avaliação do planejamento pedagógico, seja semanal, mensal ou por períodos mais longos de atividades permanentes (exemplo: acolhida) /ocasionais (banho de mangueira) e projetos (projetos que surgem das curiosidades da turma; projetos da instituição; projetos da comunidade), devem privilegiar rotinas flexíveis, criativas, fugindo de rotinas mecânicas e sem sentido para as crianças, conforme o Parecer 20/2009, que aprovou as Diretrizes Curriculares de 2009. Além disso, devem ser seguidas as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento contidos na BNCC (BRASIL, 2019, p. 60).

O planejamento é uma atividade estratégica, independentemente das etapas e modalidades de ensino que fazem parte. Para assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, é importante que o fazer pedagógico tenha um efeito de intencionalidade. Em outras palavras, é exatamente nessa etapa, o ato de cuidar e educar fazem parte de duas faces de uma mesma ação a ser desenvolvida com a atenção necessária, desde a forma como o espaço educativo é organizado até a

seleção dos materiais, as intervenções do professor durante as atividades, entre outros aspectos.

Conforme o Parecer no 20/09, que fixa as DCNEI (BRASIL, 2009:10):

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

O planejamento no contexto de creches e pré-escolas também tem suas especificidades. Nessa etapa da educação, é fundamental levar em consideração o valor das interações e das experiências que despertem no aluno a curiosidade, o estabelecimento de relações entre aquilo que as crianças conhecem e o que ainda lhes é novo, a descoberta a partir de situações nas quais tenham a oportunidade de escolha, de exercitar a sua autonomia, conhecendo a si próprias (suas necessidades, preferências, desejos), aos outros e às “coisas” do mundo que as cerca (BRASIL, 2019).

Diante disso, todo esse contexto significa que aprender, na Educação Infantil, deve ser sempre uma experiência de conhecimento de si e do mundo e por isso o planejamento é tão importante.

É importante e necessário proporcionar às crianças diferentes experiências que proporcionem momentos agregadores, como, momentos de vivências coletivas com outros grupos, de brincadeiras, de escolher propostas de atividades das quais queiram participar, de trabalho em pequenos grupos, todas estas em espaços diferentes da escola, com materiais diversos e organizados pelo professor em seu planejamento. Portanto, todas essas ações por mais simples que sejam precisam ser planejadas, vendo a criança como o centro do processo educativo (BRASIL, 2009).

Segundo o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil:

A elaboração, a implementação e a avaliação do planejamento pedagógico, seja semanal, mensal ou por períodos mais longos de atividades permanentes (exemplo: acolhida) /ocasionais (banho de mangueira) e projetos (projetos que surgem das curiosidades da turma; projetos da instituição; projetos da comunidade), devem privilegiar rotinas flexíveis, criativas, fugindo de rotinas mecânicas e sem sentido para as crianças, conforme o Parecer 20/2009, que aprovou as Diretrizes Curriculares de 2009. Além disso, devem ser seguidas as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento contidos na BNCC (BRASIL, 2019, p. 60).

Diante disso é fundamental que sejam ofertados espaços organizados e tempos inclusivos, ricos, desafiadores e estimulantes, de modo que todas as crianças participem e se beneficiem em seu processo de desenvolvimento. Todavia, para que isso de fato ocorra, é importante que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, emocionais e sociais, devem ser compreendidas como sujeitos com potencialidades e capacidades, bem como sujeitos que apresentam ritmos de aprendizagem diferentes.

As DCNEI, por exemplo, estabelecem como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras. Esses eixos devem garantir às crianças experiências que promovam o conhecimento de si e dos outros, incentivem a curiosidade, promovam interações significativas, além do acesso a conhecimentos sobre a realidade brasileira, cuidado com o meio ambiente, entre outros. Essas brincadeiras podem ser organizadas por meio de jogos tradicionais, jogos de regras e faz de conta, no parque ou espaços externos (BRASIL, 2009, p. 61).

O professor, é visto como o adulto referência na creche ou pré-escola, e tem poder suficiente para investir para que, aos poucos, as crianças desenvolvam atitudes de cooperação e, cada vez mais, também sua imaginação, ampliando o leque de repertórios de brincadeiras e jogos.

Sendo assim, é exatamente nesse caminho que deve ser orientado o trabalho pedagógico, planejado no cotidiano das instituições pelo professor, com apoio de uma gestão pedagógica. Utilizando novamente as considerações do Parecer no 20/09, p. 15:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins.

Nesse sentido, é fundamental planejar todas as situações em que se usem espaços livres nas áreas externas e que essas áreas se configurem em propostas de interação de crianças com diferentes idades, nota-se então que em todos os passos da educação infantil o planejamento é essencial. Atividades como jogos e brincadeiras cantadas são boas situações para essas ocasiões.

Tendo essas ideias de uma educação infantil de qualidade, planejar as ações a serem realizadas nas creches e pré-escolas, com bebês e crianças, passa a valer como a construção de um currículo que acontece no e do cotidiano, com a participação de todos os sujeitos envolvidos, numa relação democrática e de solidariedade.



Portanto, o principal papel do professor consiste em dar esse suporte aos bebês e crianças, ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil, promovendo o estabelecimento de uma relação positiva consigo, fortalecendo sua autoestima, com o outro, criando interesse e curiosidade por conhecer o mundo, familiarizando-se com diferentes linguagens, aprendendo a aceitar e acolher as diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2009).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento nada mais é que um processo de organização, controle e coordenação da ação docente, dando estratégias viáveis para articular as atividades escolares e as problemáticas que são enfrentadas frente a sociedade moderna. E quanto aos tipos de planejamento, são: planejamento educacional, planejamento escolar; planejamento curricular e planejamento de ensino.

O estudo também proporcionou a oportunidade de identificar os fundamentos teóricos metodológicos do planejamento na Educação Infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento do Território Maranhense (DCTMA). De acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Portanto, destaca-se que planejar é fundamental, e na educação infantil não seria diferente, além de ser o instrumento que direciona para uma boa prática pedagógica, ainda consegue servir de roteiro para o desenvolvimento de atividades, com objetivos claros e flexíveis, sendo adaptados conforme a necessidade de cada realidade escolar.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB – Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. FGV Editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. CNE. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1995.

GANDIN, Danilo. Planejamento Como Prática Educativa. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VASCONCELOS, C. dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, C dos S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo, Libertad, 2000.

### BIBLIOGRAFIA

## UM ESTUDO DE CASO DO USO DA PLATAFORMA PEGE MÓDULO PROFESSOR ONLINE COMO FERRAMENTA DE ENSINO DURANTE A PANDEMIA EM CAXIAS-MA

### A CASE STUDY OF THE USE OF THE PEGE ONLINE TEACHER MODULE PLATFORM AS A TEACHING TOOL DURING THE PANDEMIC IN CAXIAS-MA

Noélia Rodrigues Bezerra Andrade <sup>1</sup>

#### RESUMO

**INTRODUÇÃO:** O presente artigo tem por finalidade fazer um estudo de caso do uso da plataforma PEGE (Programa Estatístico e Gestor Escolar) módulo Professor Online responsável pelo acesso lançamentos referentes aos processos diários de Sala de Aula, que são os planos, aulas, notas, faltas e ocorrências, se houver, como ferramenta de ensino durante em Caxias-MA. **OBJETIVO:** Motivar professores e alunos a utilizarem a plataforma educacional PEGE (Programa Estatístico e Gestor Escolar) módulo Professor Online como ferramenta de ensino. **METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo de caso, seguindo as etapas de apresentação da plataforma mostrando a interface inicial descrevendo sua estrutura, análise das ferramentas disponíveis analisando as funcionalidades do site e análise crítica do PEGE para as aulas desenvolvendo uma reflexão crítico-constructiva para o ensino. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Constata-se que o uso de plataforma PEGE requer algumas adequações no módulo Professor Online, adequando-a como ferramenta no processo de ensino durante a pandemia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sistema Pege; Professor Online; Tecnologia.

#### ABSTRATCT

**INTRODUCTION:** The purpose of this article is to make a case study of the use of the PEGE platform (Statistical Program and School Manager) module Professor Online responsible for accessing releases referring to the daily processes of the Classroom, which are plans, classes, notes, absences and occurrences, if any, as a teaching tool during in Caxias-MA. **OBJECTIVE:** To motivate teachers and students to use the educational platform PEGE (Statistical Program and School Manager) module Online Teacher as a teaching tool. **METHODOLOGY:** It is a case study, following the steps of presentation of the platform showing the initial interface describing its structure, analysis of the available tools analyzing the functionalities of the site and critical analysis of PEGE for the classes developing a critical-constructive reflection to the education. **FINAL CONSIDERATIONS:** It appears that the use of the PEGE platform requires some adjustments in the Online Teacher module, adapting it as a tool in the teaching process during the pandemic.

**KEYWORDS:** Pege System; Online Teacher; Technology.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciência da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Mestra em Educação pela Universidad San Lorenzo. Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Ciências Humanas de Vitória. **E-MAIL:** noeliarba@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/1403579523126622

## INTRODUÇÃO

Com a população da internet na sociedade a cada dia, em vários locais como: trabalho, escolas, bancos e ambientes sociais. Faz-se necessário entender a afinidade entre os indivíduos e as mídias digitais, de forma a compreender o papel das redes sociais, aplicativos e sites na relação entre as pessoas na atualidade

Nesse contexto e atribuindo um olhar observador da educação escolar, percebemos que gradativamente alunos estão mais inseridos no meio tecnológico e dominantes no uso de mídias digitais.

Em contrapartida, poucos docentes utilizam a tecnologia no ensino como uma ferramenta que auxilia a aprendizagem, sendo que partes destes acreditam na ineficácia do uso das tecnologias em sala de aula, enquanto outra parcela de professores não possui domínio no manuseio de sites e aplicativos de ensino.

Partiremos do embasamento dos recursos teórico da BNCC (2018), Sociedade 5.0 (2015), Lei n.9.394 (1996), Freire (1987), Kamii e DeClark (1998) e a apresentação de uma plataforma de ensino PEGE.

Diante disso, busca-se fazer uma análise crítica construtiva analisando a plataforma digital de ensino PEGE, direcionada ao ensino, mostrando a importância do uso de mídias digitais na educação escolar. No mais, objetiva-se enfatizar o papel do professor como guia dos discentes na construção do saber, no processo da aquisição de conteúdos e informações.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se tratar de um estudo de caso, nas palavras de Gil (1991 apud TOLEDO, 2009, p.5), “permite a análise de uma situação ou fenômeno em um determinado universo e possibilita a compreensão dos mesmos”, isto é, auxilia no reconhecimento do elemento estudado para futura investigação mais sistemática.

O estudo de caso, na educação, o estudo de proporciona uma base de aprofundamento detalhado do objeto em estudo, incluindo a área do ensino educacional ligada a tecnologia.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em sua 5ª competência geral da educação básica argumenta a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais no âmbito escolar.

Neste sentido, a sociedade 5.0, visa uma interação mais ampla entre pessoas e tecnologia, proporcionando, de certa forma, a qualidade de vida e facilitação na realização de tarefas sociais.

Segundo Ferreira e Serpa (apud SILVA, 2013) o conceito da sociedade 5.0 teve sua gênese em 2015, no Japão, através de iniciativas e estratégias políticas, visando usar a tecnologia para impactar na qualidade, responsabilidade e sustentabilidade das pessoas. Estes preceitos estão intimamente ligados a educação escolar, pois as instituições de ensino devem acompanhar as transformações na sociedade principalmente no meio tecnológico.

O estímulo a autonomia no processo da aprendizagem é muito importante nas instituições de ensino, pois segundo Kamii e DeClark (1998, apud SILVA, 2004, p.5), “autonomia significa ser governado por si mesmo”. Governar a si mesmo significa ser protagonista das próprias ações, isto é, o aluno como precursor da aquisição do seu conhecimento.

Baseado nesse contexto, e tendo em vista a quantidade de informações e conteúdos disponíveis na rede mundial de computadores, fica claro o papel do professor guiar esse discente no processo da autonomia.

Vale ressaltar a importância da participação da família assim como o Estado na incumbência de estimular a educação escolar, focando no pleno desenvolvimento do aluno, na cidadania, solidariedade humana e qualificação para o trabalho.

De acordo com o Art.2 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Dessa forma como é

determinado pela lei de diretrizes e bases da educação nacional, fica explícito a necessidade de considerar as experiências extras escolares dos aprendizes, ou seja, as realidades dos alunos.

Tais reflexões auxiliam no entendimento de que a educação transcende a sala de aula, cada parte da sociedade tem uma contribuição importante no processo de ensino aprendizagem.

Uma problemática que ainda persistente na sociedade brasileira é a inclusão digital, fator importante para o exercício da cidadania. Segundo Ribeiro (p. 3),

“inclusão digital é o acesso à informação que está nos meios digitais e, como ponto de chegada à assimilação da informação e sua reelaboração em novo conhecimento, tendo como consequência desejável a melhoria da qualidade de vida das pessoas”.

O impacto destas ideias nos alunos atuais, se fundamentam na capacidade dos responsáveis pelo pleno desenvolvimento dos discentes, considerarem que a internet faz parte da rotina da maioria das pessoas.

## APRESENTAÇÃO DA PLATAFORMA

A interação discente plataforma, funciona da seguinte forma, eles acessam o material da aula do dia na plataforma, após a aula ministrada através do Google Meet e o grupo de WhatsApp fica disponível, no horário de aula, para tirar dúvidas. Após a resolução, a atividade é enviada através da plataforma PEGE.

Quanto aos docentes, eles disponibilizam a atividade no PEGE antes de ministrar a aula online, para que os alunos tenham acesso antes de iniciar a aula, dando oportunidade de tirar as dúvidas durante a aula online.

Após a aula online, o docente deve acompanhar a devolutiva da atividade enviadas pelos alunos na plataforma seguida das devidas correções necessárias.

Exemplo de atividade postada na plataforma, com os anexos referente a aula do dia enviadas pelo docente e a devolutiva do aluno.

20/08/2021

Atividades

**Componente Curricular:**  
Língua Portuguesa / Matemática / Arte / Ed. Física / Recreação e Jogos

**Objeto de Conhecimento e tema da aula (conteúdo) e habilidades:**  
Língua / Literatura Portuguesa: Notícias/Apresentar o gênero textual notícias; Conhecer a estrutura e características.  
Matemática: Medida de Tempo/Conhecer e utilizar as principais unidades padronizadas de medida de tempo  
Arte: Festejos brasileiros/Conhecer e valorizar as festas folclóricas brasileiras incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias em diferentes épocas.  
Educação Física/ Recreação e Jogos: Folclore/Pesquisar sobre a jogos e brincadeiras folclóricas

**Atividades a serem realizadas pelos alunos:**  
Rotina em anexo das atividades a serem realizadas.

**Anexos da aula:** (Arquivos enviados pelo professor)

- 20/08/2021 às 06:49
- 20/08/2021 às 06:49
- 20/08/2021 às 06:49
- 20/08/2021 às 06:49

**Respostas enviadas:** (Envie suas respostas aqui)

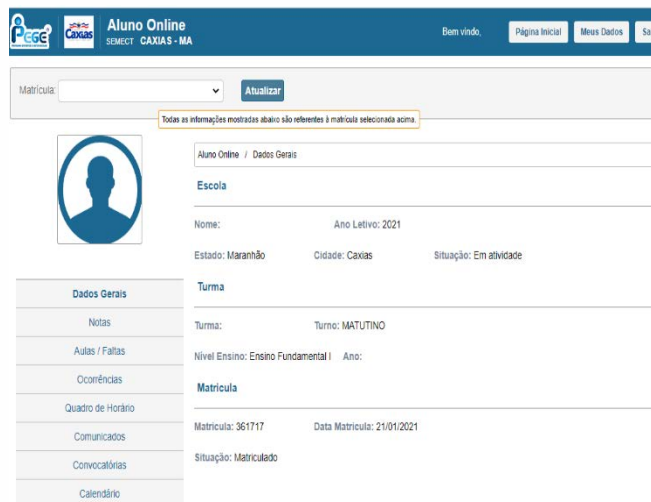
- 20/08/2021 às 11:10
- 20/08/2021 às 11:10
- 20/08/2021 às 11:10
- 20/08/2021 às 11:11
- 20/08/2021 às 11:12
- 20/08/2021 às 11:13
- 20/08/2021 às 11:14
- 20/08/2021 às 11:16
- 20/08/2021 às 11:17
- 20/08/2021 às 11:18
- 20/08/2021 às 15:05
- 20/08/2021 às 15:06
- 20/08/2021 às 15:06
- 20/08/2021 às 15:07
- 20/08/2021 às 15:07

**FONTE:** [http://caxias.pege.com.br/gestor//apps/aluno/aluno\\_aulas.php](http://caxias.pege.com.br/gestor//apps/aluno/aluno_aulas.php)

## ANÁLISE DAS FERRAMENTAS DISPONÍVEIS

O discente ao acessar a plataforma, ele tem disponível as seguintes abas: **Dados Gerais**, onde consta os dados da escola, turma e matrícula ao qual ele está matriculado na escola. Em seguida vem as **Notas**, onde ele tem acesso ao acompanhamento das notas e faltas por bimestre. Logo após vem aba de **Aulas e Faltas**, nela eles acessam as aulas diariamente e postam as atividades conforme solicitadas pelo docente. Ao acessar essa aba, automaticamente sua presença é registrada na plataforma. As **Ocorrências**, é específica para casos onde o discente apresenta algum problema e se registra nessa aba. Temos o **Quadro de Horários**,

onde acessam o horário de aula semanal. O **Comunicado**, que é para envio de informações. As **Convocatórias** são para convocações para reuniões, e por fim, o **Calendário**, onde consta as informações referente ao ano letivo.



**FONTE:** [http://caxias.pege.com.br/gestor//apps/aluno/aluno\\_aulas.php](http://caxias.pege.com.br/gestor//apps/aluno/aluno_aulas.php)

## ANÁLISE CRÍTICA DO PEGE

Nessa etapa fizemos um aproveitamento do que foi apresentado anteriormente, levando em consideração uma visão mais detalhada na visualização da situação.

Foi realizada uma análise feita em fases também, para que o leitor possa compreender o princípio das ideias. Destacamos que a plataforma apresenta dois formatos que são o aplicativo Diário Aluno On&Off® (aplicativo do *googleplay*) está disponível desde julho de 2019, e site, disponível em março de 2009.

Os docentes e discentes podem usar o site, considerando o layout da plataforma, o qual está bem organizado possibilitando tanto para professores e alunos uma segurança no processo de navegação.

A boa estrutura revela o compromisso da plataforma com processo de ensino aprendizagem, pois se o discente se sente confortável e motivado com a situação didática ele focará na atividade, absorvendo as informações de uma forma mais efetiva.

A inclusão de atividades e a diversidade de conteúdos apresentados de forma didáticas, torna o processo ainda mais interessante, devido a variabilidade de possibilidades a se explorar.

O docente é muito importante nesta parte, pois o professor deve guiar o aluno a aprender com o auxílio da plataforma de acordo com o diagnóstico de cada indivíduo.

No mais, levando em conta dentre estas e outras concepções já mencionadas neste artigo, observamos que elas despertam uma diversidade de aprendizagens e habilidades nos alunos.

Assim fica claro que o PEGE é uma plataforma vasta de recursos, os quais buscam despertar a curiosidade do estudante, desenvolvimento no processo da aprendizagem e autonomia do aluno na construção do conhecimento.

A qualidade da educação do amanhã é resultado do que se semeia hoje, por isso é louvável quando docente busca inovar para o aluno, mesclando várias didáticas na sua abordagem de aula inclusive com uso de mídias digitais.

## OBJETIVO

Averiguar a viabilidade da plataforma educacional PEGE (Programa Estatístico e Gestor Escolar) módulo Escola

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo sendo considerada pesquisa base.

O artigo traz como essência, fazer um estudo de caso da plataforma digital PEGE. Este estudo será detalhado nas seguintes etapas, apresentação da plataforma, análise das ferramentas disponíveis e análise crítica PEGE para as aulas durante a pandemia.

Antes de apresentar as etapas, notificamos aos leitores que o PEGE, além da plataforma digital possui a versão em aplicativo, a qual facilmente se encontra nas lojas de aplicativos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as informações e instruções, podemos concluir que a plataforma PEGE é inovadora e agrega muita riqueza, com diversas formas de transmitir saberes.

Ao leitor(a) fica o convite a conhecer e explorar a plataforma, percebendo as possibilidades as quais podem ser encaixadas nas suas aulas.

Vale ressaltar o papel das escolas incentivarem os professores a inovar e aprimorar as técnicas de ensino, buscando acompanhar as transformações e evolução da sociedade no meio tecnológico, para que dessa forma a educação escolar esteja mais adequada a realidade dos discentes.

Diante disso, é válido acrescentar que os próprios professores devem experimentarem aulas dinâmicas com uso de mídias digitais, tirando suas próprias conclusões através de análise de resultado ou diagnósticos, para cada vez mais tornarem suas aulas mais interativas e auxiliadoras no processo ensino aprendizagem.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é base. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acessado em 09 novembro de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 10 de novembro 2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em 27 julho de 2021.

RIBEIRO, M. T. P. Inclusão digital e cidadania. Universidade Estadual PaulistaUNESP. São Paulo SP. Disponível em:

<https://www2.faac.unesp.br/blog/obsmidia/files/Maria-Thereza-Pillon-Ribeiro.pdf>. Acessado em 05 novembro 2022.

SILVA, Rita de Cássia da. O desenvolvimento da autonomia em sala de aula: uma experiência com professores e alunos. Revista profissão docente. UNIUBE, Uberaba MG, 2004.

SIMÃO, A. S.; MIRELLES JR, J. C.; MIRELLES; C. D. M. A sociedade 5.0 e as transformações na educação. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: encontro de pesquisadores em educação a distância, CIET-EnPED. São Paulo SP, 2020.

SANTOS, Taciana da Silva. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, ciências e tecnologia de Pernambuco – Campus Olinda. Olinda PE, 2019.

TOLEDO, L.A; SHIAISHI, G.F. Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para proposta de protocolo do estudo de caso. Revista FAE, v.12, n.1, p.103-119. Curitiba PR, 2009.

INFATEC, Soluções Tecnológicas. Infatec Net. Disponível em: <<https://www.infatec.net.br/>> Acesso: 10 de nov de 2022.

INFATEC, Soluções tecnológicas. MANUAL DE USO PLATAFORMA PEGE. 2020.

SEMECT. Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias / Maranhão. Disponível em: <<http://site.caxias.pege.com.br/>> Acesso 09 de nov 2022.

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### INCLUSIVE EDUCATION

Ivanete Maria da Silva Alves <sup>1</sup>

#### RESUMO

A revisão literária mostra que o início do século XXI foi marcado pela luta mais consciente a favor da garantia dos direitos educacionais da população com deficiência. Em relação à inclusão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), estão relacionados ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), a Classificação Internacional de Doenças (CID) e a Lei 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, a escola surge como um recurso essencial no processo de inclusão do aluno com TEA, contribuindo no enriquecimento de suas experiências sociais e no desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos ao propiciar a interação entre pares. Acredita-se que estruturar e organizar bem o ambiente em que o autista está inserido proporcionando-lhe padrões de referências essenciais ao seu dia a dia, como por exemplo, utilizar rotinas, dicas visuais, organizar um ambiente com poucos estímulos, facilita muito o ensino desse aluno. Ou seja, quando a criança com TEA compreende o que é esperado dela, é mais fácil interagir e fazer com que aceite melhor as mudanças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autismo. Adaptação curricular. Educação inclusiva.

#### ABSTRACT

The literature review shows that the beginning of the 21st century was marked by the most conscious struggle in favor of guaranteeing the educational rights of the disabled population. Regarding the inclusion of the Autistic Spectrum Disorder (ASD), the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), the International Classification of Diseases (ICD) and Law 12,764/2012, which establishes the National Policy for the Protection of the Rights of the Person with Autistic Spectrum Disorder, are related. Thus, the school emerges as an essential resource in the process of inclusion of students with ASD, contributing to the enrichment of their social experiences and the development of new learning and behaviors by providing interaction among peers. It is believed that structuring and organizing well the environment in which the autistic student is inserted, providing him with reference standards essential to his daily life, such as using routines, visual cues, and organizing an environment with few stimuli, greatly facilitates the teaching of this student. In other words, when the child with ASD understands what is expected of him, it is easier to interact and make him accept changes better.

**KEYWORDS:** Autism. Curriculum adaptation. Inclusive education.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela UDE - Universidad de La Empresa. **E-MAIL:** ivanetemariaalves@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Toda sala de aula é diversa e heterogênea, pois reúne pessoas e/ou grupos de pessoas vindas de contextos sócio-histórico-culturais diferentes. O conceito de inclusão social escolar, no entanto, vai além dessa concepção de diversidade, pois nela incluem-se especificidades que podem demandar um trabalho pedagógico realizado em parceria com psicólogos, fonoaudiólogos e profissionais de outras áreas, como é o caso da síndrome de *down*, da dislexia, do autismo, da surdez, entre outras. Diante desse quadro pergunta-se: qual a necessidade de adaptação curricular para incluir alunos autistas no ensino fundamental 1?

Como hipótese de estudo acredita-se que para a inclusão ser proveitosa é necessário que adaptações metodológicas devem ser pensadas para que os conteúdos escolares trabalhados se adequem às diversidades presentes no contexto educacional mais heterogêneo da educação inclusiva. “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, [1996] 2014, p.41), mas “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*” (p.42).

O objetivo geral desse estudo é discutir com professores a atual política educacional brasileira de inclusão que prevê que alunos com as mais variadas deficiências tenham o direito de estudar em escolas regulares. No entanto, ela pode se tornar apenas uma forma de garantir a permanência do aluno na escola se não for acompanhada de uma série de outras medidas, como, por exemplo, e principalmente, a capacitação dos profissionais envolvidos para lidar com tais diferenças.

Como objetivos específicos busca-se analisar como a inclusão do aluno em uma classe regular, sem o devido planejamento e capacitação profissional, pode acabar sendo catastrófica; verificar quais as principais dificuldades para o aluno e para o professor, na visão do

professor; detalhar o que pode ser feito para melhorar, a partir de contribuição dos professores.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

### INCLUSÃO ESCOLAR

Antes de introduzir a temática sobre a inclusão escolar, é necessário abordar alguns apontamentos históricos sobre a educação especial que antecedem os dias atuais. Os acontecimentos desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea, servem de base para entendermos como surgiu e evoluiu a educação especial no contexto global (SILVA, 2010).

Segundo Miranda (2003), os deficientes, na era pré-cristã, “eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais” (p. 2). Ao encontro disso, Silva (2010) pontua que, na Grécia Antiga, o adulto considerado ideal era aquele que possuía força e era saudável, dessa forma, todos que nasciam com algum tipo de deficiência não poderiam alcançar o status do homem ideal. Assim, em Esparta, o Estado inspecionava todas as crianças que nasciam com deficiências, tanto físicas como mentais, e as sentenciavam ao abandono ou mesmo à morte. O mesmo acontecia em outras localidades da Europa, como em Atenas e na Roma Antiga, porém, a decisão sobre a vida ou a morte da criança ficava a cargo do pai de cada família.

Silva (2010) apresenta que, na Idade Média, o cenário sobre os indivíduos com deficiência é modificado, pois, “a propagação da doutrina cristã incutia na população o pensamento de que o homem era uma criatura divina, portanto, todos deveriam ser aceitos e amados como tal” (p. 16). Dessa forma, o cristianismo intercedeu na vida dessas pessoas que, por sua vez, passaram a ser atendidas nas casas de assistência dos senhores feudais (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). Já durante o século XVIII e metade do século XIX, estava em exercício a fase da



institucionalização, a qual consistia em segregar e proteger em instituições residenciais as pessoas que apresentavam deficiências (MIRANDA, 2003).

Outro aspecto levantado por Miranda (2003) é em relação às pessoas que contribuíram para a evolução da educação especial no século XIX, referenciando o médico Jean Marc Itard (1774-1838) por desenvolver “as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade, chamado Vitor, mais conhecido como o ‘Selvagem de Aveyron’” (p. 2). De acordo com Pereira e Galuch (2012), Victor vivia como um animal selvagem, não sabendo andar, falar ou expressar-se. Durante um mês ficou contido no Asilo de Saint Afrique, o qual era destinado a doentes e indigentes. Meses depois, após ter passado pelos cuidados do Professor Bonaterre na Escola Central de Rodez, foi transferido para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no qual contou com um grupo de profissionais, entre eles o médico Philippe Pinel.

Dessa forma, Pereira e Galuch (2012) salientam que “Pinel concluiu que o garoto selvagem teria sido abandonado justamente por apresentar alto grau de demência, de modo a não sugerir qualquer possibilidade de reabilitação e educação” (p. 555). Sendo discípulo de Pinel, Jean-Marc Gaspard Itard obteve a guarda de Victor e quis “comprovar a sua teoria de que o menino selvagem poderia ser educado e reintegrado à sociedade” (p. 555). Ao mesmo passo, Miranda (2003) afirma que Jean foi o primeiro estudioso que usou métodos sistematizados para o ensino de deficientes.

Outra pessoa também influenciada por Itard foi Maria Montessori. A educadora teve destaque por estudar os diferentes tipos de deficiência e pela criação de métodos alternativos de atendimento, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos (PACHECO; COSTAS, 2006). Isso posto, Miranda (2003) destaca que, em grande parte do século XIX, as metodologias concebidas por esses estudiosos, foram destinadas e aplicadas ao ensino das pessoas ditas

idiotas que estavam em instituições com o intuito de curar ou eliminar as deficiências por meio da educação.

A partir da Revolução Industrial, surgiram leis em prol dos direitos das pessoas com deficiência, as quais protegiam os trabalhadores e garantiam “a seguridade social através de atividades assistenciais, como atendimento à saúde e a reabilitação aos acidentados” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1108). De acordo com os mesmos autores, após a Primeira Guerra Mundial, foi criada a Organização Internacional do Trabalho, a qual instituiu “normas de proteção aos deficientes, defendendo a sua reabilitação, capacitação e inclusão social” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1108).

Contudo, de acordo com Mendes (2006), somente na metade do século XX que há um impulso em relação à educação das crianças e adolescentes com deficiência:

Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. (MENDES, 2006, p. 387)

É válido ressaltar que no ano de 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo um grande marco para a história das pessoas com deficiência, garantindo a todos os cidadãos direito a igualdade sem qualquer distinção, os situando em termos de igualdade (LEME; COSTA, 2016).

A revisão literária mostra que o início do século XXI foi marcado pela luta mais consciente a favor da garantia dos direitos educacionais da população com deficiência. Dessa forma, as políticas de inclusão estão cada vez mais ganhando espaço nas diretrizes educacionais brasileiras, com o intuito de garantir a

escolarização dessas pessoas (SANCHES; SIQUEIRA, 2016).

Assim, foram elaborados documentos que subsidiam a formulação de políticas públicas de Educação Especial tanto em âmbito internacional, como nacional, como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei nº 9.394 que rege sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Resolução CNE/CEB2 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Analisando os documentos nacionais, é perceptível que no Brasil houve a criação tanto de políticas como de diretrizes que “proporcionaram as condições de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos necessários à inclusão” (CABRAL; MARIN, 2017, p. 3). Os mesmos autores continuam e apontam que esses materiais proporcionaram também, ferramentas de apoio aos profissionais em questões como atuação na prática, compreensão sobre a inclusão escolar e organização da aprendizagem com vistas à valorização das diferenças.

Contudo, para haver uma inclusão de qualidade, é necessário que haja uma formação qualificada dos profissionais que atuam com a inclusão escolar, esse é o posicionamento presente em diversas literaturas (CABRAL; MARIN, 2017), pois, com o número crescente de alunos com deficiência na rede regular de ensino, os professores devem revisar suas práticas de ensino, sejam estas por capacitações e/ou atualizações, para assim, poder encarar os desafios que surgem durante o ano (SANCHES; SIQUEIRA, 2016).

A educação nacional é regida pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a qual sofre atualizações constantemente, tendo sido a última em março de 2017. Como o nome sugere, ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo essa lei, a educação escolar brasileira compõe-

se da educação básica – que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – e do ensino superior. É dever do Estado garantir “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade” (p. 2), bem como “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência [...], transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (p. 2).

O ensino fundamental, competência dos sistemas municipais de ensino, tem nove anos de duração e “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos” (p. 9). No município do Rio de Janeiro, o ensino fundamental é dividido em dois ciclos, que compreendem o primeiro segmento, ou ensino fundamental I (primeiro ao quinto ano), e o segundo segmento, ou ensino fundamental II (sexto ao nono ano). A LDB reforça que o “ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (p. 9). A comunidade surda e suas especificidades linguístico-culturais não são contempladas na referida lei.

A LDB, tal como hoje se apresenta, garante, em termos gerais, que alunos com deficiência tenham direito à educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, com serviço de apoio especializado que visa a atender às especificidades da “clientela de educação especial” (p. 18), ofertando “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” (p. 19).

O atendimento educacional especializado (AEE) a alunos com deficiência passou a se dar em instituições específicas, substituindo o acesso desses alunos ao ensino regular. Tanto a política segregacionista como a política integracionista são consideradas excludentes, na medida em que excluem o aluno com deficiência do convívio com os outros alunos e do sistema regular de ensino.

Essa organização [da educação especial como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum], fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 6).

A LDB de 1961 garante que o aluno com deficiência tenha acesso ao ensino comum, mas, com as alterações de 1971, volta ao encaminhamento desses alunos a classes e escolas especiais, pois não fora possível promover um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais.

A política integracionista, então, se perpetuou até o ano de 2001, apesar de ter havido outras tentativas de transformação da realidade da educação especial nessa perspectiva. A Declaração de Salamanca de 1994, por exemplo,

[...] estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. (BRASIL, 2008, p. 15).

Ainda assim, as políticas educacionais não deram conta de levar a educação especial às escolas comuns, tendo sido apenas a partir de 2001, quando o PNE estabeleceu “objetivos e metas para que os sistemas de ensino [favorecessem] o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 8-9), que vários documentos legais foram publicados no sentido de se traçarem estratégias para uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. (BRASIL, 2008, p. 9).

Segundo o documento entregue ao Ministro da Educação em 2008, que versa sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva,

[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

Segundo esse mesmo documento, são considerados alunos com deficiência aqueles que apresentam impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais, incluindo-se, portanto, os surdos, os quais são mencionados, mais diretamente, ao final do documento. Dessa forma, a escola surge como um recurso essencial no processo de inclusão do aluno, contribuindo no enriquecimento de suas experiências sociais e no desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos ao propiciar a interação entre pares (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Nesse âmbito, a inclusão escolar, além de propiciar um ambiente de diversidades sociais, é também um ambiente rico para o desenvolvimento de todas as crianças envolvidas.

## TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O transtorno do espectro autista, no DSM-5, está inserido no tópico Transtornos do Neurodesenvolvimento, os quais se caracterizam por condições que se manifestam no início do desenvolvimento, podendo acarretar prejuízos no funcionamento social, pessoal, profissional ou acadêmico (APA, 2014).

Segundo Klin (2006), os transtornos de neurodesenvolvimento são conhecidos como transtornos invasivos, sendo os transtornos de desenvolvimento mais comuns e com grande variabilidade de aspectos clínicos, apresentando uma interrupção precoce dos processos de sociabilização.

O TEA se manifesta nos primeiros anos de vida e é considerado uma das mais frequentes patologias do neurodesenvolvimento (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016), unindo múltiplos transtornos, os quais eram nomeados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Além disso, vale ressaltar que o TEA possui maior incidência em meninos do que em meninas (APA, 2014).

A prevalência do transtorno varia nos estudos, todavia esses apontam a possibilidade de a taxa de prevalência ter aumentado, tendo em vista uma maior identificação de sujeitos com TEA (KLIN, 2006).

É importante destacar que o aumento da prevalência “[...] pode ser explicado pela expansão dos critérios diagnósticos, pelo incremento dos serviços de saúde relacionados ao transtorno e pela mudança da idade do diagnóstico, dentre outros fatores” (BACKES; ZANON; BOSA, 2013, p. 269).

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), as principais características do TEA, desde o início da infância, são os danos persistentes na interação e comunicação social recíproca e a presença de padrões restritos e repetitivos

de comportamento, interesses ou atividades, os quais limitam ou prejudicam o dia a dia.

Ao encontro disso, a literatura sobre a temática também aponta que há déficits precoces na interação social e na comunicação, com a presença de padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, além de um repertório limitado de atividades e interesses. Sobre isso, Klin (2006) afirma: “Nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses” (p. 54).

De acordo com Obadia (2016), o sujeito com TEA possui um desenvolvimento diferenciado em relação às outras pessoas que não têm o transtorno. Vale ressaltar que há grande variação na manifestação dos sintomas no TEA, com variados graus de severidade. Gadia, Tuchman e Rotta afirmam que há “grande variabilidade no grau de habilidades sociais e de comunicação e nos padrões de comportamento” (2004, p. 83).

O DSM-5 (APA, 2014, p. 52) define três níveis de gravidade para o TEA: Nível 1 (“Exigindo apoio”), Nível 2 (“Exigindo apoio substancial”) e Nível 3 (“Exigindo apoio muito substancial”). Os três níveis variam de acordo com os déficits nas habilidades de comunicação social e dos comportamentos restritivos e repetitivos, bem como do apoio necessário ao desenvolvimento do sujeito. É importante enfatizar que “[...] a gravidade pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo” (APA, 2014, p. 51). Referente à grande variação dos sintomas, Campos e Fernandes (2016) destacam acerca do comprometimento na comunicação:

O comprometimento da comunicação, nos quadros de TEA, afeta tanto as habilidades verbais quanto não verbais, em graus variados. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação, com ausência total de linguagem falada. Outras apresentam linguagem imatura,

que pode ser caracterizada por jargões, ecolalias, reversões de pronome, prosódia anormal e entonação monótona. Aquelas que adquirem habilidades verbais podem demonstrar déficits persistentes em estabelecer conversação, tais como falta de reciprocidade social. A compreensão da linguagem encontra-se atrasada e o uso funcional da linguagem apresenta perturbações, com relação a humor e sentido figurado, dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmos, bem como problemas para interpretar a linguagem corporal, gestos e expressões faciais. (CAMPOS; FERNANDES, 2016, p. 235)

A linguagem, de acordo com Miiher e Fernandes (2013), é um importante elemento de prognóstico e pode estar afetada, principalmente, nos aspectos pragmáticos. Além disso, vale ressaltar que muitos comportamentos considerados inadequados, como estereotípias motoras e ecolalia, frequentemente são as formas de que a criança dispõe para comunicar seus desejos, protestos e frustrações.

Há comprometimentos na atenção compartilhada no TEA, a qual significa o compartilhamento de experiência com um parceiro social. Segundo a autora, a atenção compartilhada é um bom marcador de TEA, tendo em vista que as crianças com o transtorno geralmente possuem prejuízos na capacidade de seguir a direção de gestos e de olhares de outras pessoas, bem como usar gestos e olhar para direcionar a atenção dos outros, para compartilhar experiências ou para pedir ajuda de um parceiro social (ZAQUEU et al., 2015).

De acordo com Lampreia (2007), por volta dos nove meses os bebês típicos desenvolvem habilidades de atenção compartilhada (apontar, imitar, seguir o apontar e o olhar da mãe), as quais podem prever o desenvolvimento da linguagem:

A atenção compartilhada tem sido considerada a habilidade mais importante dessa fase por ser um precursor da compreensão das intenções comunicativas

dos outros, da imitação com inversão de papéis e da linguagem.

Para adquirir um símbolo, a criança precisa ser capaz de determinar a intenção comunicativa do outro e se engajar em imitação com inversão de papéis. Isso significa que a criança precisa ser capaz de compreender as intenções do adulto com relação à sua própria atenção – ou seja, em que o adulto quer que ela focalize – estabelecendo atenção compartilhada. Ela também precisa ser capaz de usar o novo símbolo com relação ao adulto da mesma maneira e com o mesmo objetivo comunicativo que o adulto. (LAMPREIA, 2007, p. 107)

Lampreia (2007) destaca que a capacidade de atenção compartilhada resulta nas habilidades de se orientar e prestar atenção nos outros sujeitos; compartilhar afeto e emoções; capacidade de chamar atenção, para compartilhar experiências; e coordenar atenção entre objetos e pessoas. Vale ressaltar que todas essas habilidades são componentes importantes para o desenvolvimento.

## METODOLOGIA

A metodologia empregada é a revisão de literatura realizada em livros, artigos, periódicos e outras publicações que tratam do tema em parte ou em sua totalidade, apresentando os resultados da educação inclusiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário destacar a importância da mediação pedagógica qualificada no processo de trocas sociais, para garantir a participação da criança com TEA, apesar dos danos nas áreas de interação e comunicação social (MATTOS; NUERNBERG, 2011). Sobre a mediação pedagógica, Santana et al. (2016, p. 62) ressaltam: “[...] os mediadores no processo de ensino-aprendizagem

devem possibilitar meios apropriados à sua estimulação, principalmente os voltados à sua interação social”. Entretanto, para ocorrer uma mediação pedagógica de qualidade, há a necessidade de o professor conhecer o transtorno:

Portanto, é de fundamental importância o conhecimento acerca das particularidades no desenvolvimento destes indivíduos e o nível evolutivo da criança para que estratégias e ações pedagógicas respeitem e potencializem suas habilidades, garantindo a efetiva inclusão. (CAMARGO; BOSA, 2012, p. 322)

Ao encontro disso, Santana et al. (2016, p. 56) enfatizam que “[...] em processo de inclusão escolar pressupõe que o professor compreenda o percurso histórico e os critérios de diagnósticos utilizados pelos órgãos oficiais para definir esse transtorno”. Além disso, Nanini e Bosa (2015) afirmam que o conhecimento sobre o transtorno do espectro autista permite que os educadores criem e desenvolvam suas práticas, respeitando e compreendendo os sujeitos com TEA.

Com isso, Obadia (2016) destaca que os profissionais que atuam com pessoas com TEA necessitam compreender como ocorre o desenvolvimento humano. Ao encontro dessas considerações, Serra (2004) enfatiza:

As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequados. (SERRA, 2004, p. 29)

Ou seja, o professor precisa estar preparado para alcançar um bom resultado. Todavia, os professores se sentem despreparados. Schmidt et al. (2016), ao encontro disso, destacam que os resultados

encontrados em sua análise secundária de dados sugerem que os professores se sentem despreparados para educar pessoas com TEA, a qual é pouca conhecida pelos docentes:

Nesse sentido, o sentimento de impotência, frustração e desamparo dos professores, associado ao medo de lidar com determinados comportamentos do aluno parece indicar um descrédito em suas próprias capacidades para adotar práticas educacionais eficazes. (SCHMIDT et al., 2016, p. 231)

Além disso, Gracioli e Bianchi (2014) ressaltam que, durante mais de um ano de observação feita em uma turma com uma criança com TEA, foi percebido que as professoras sentem muita dificuldade em relação ao comportamento da criança, além de demonstrarem estar “[...] confusas e perdidas quanto à metodologia de trabalho, sofrendo as consequências da falta de experiência e formação para atuar junto a alunos autistas” (p. 136).

Ao encontro disso, Aporta e Lacerda (2018), em sua pesquisa, encontraram sentimentos de ansiedade e insegurança em relação ao trabalho com alunos com TEA, em que há, por parte dos professores, o questionamento sobre a prática e efetividade do trabalho desenvolvido. Segundo Martinoto (2012), o professor pode se sentir, primeiramente, incapaz e perplexo com seu aluno com TEA, todavia isso pode fazer com que o professor veja a necessidade de compreender as crianças com TEA e auxiliá-las através da educação.

De acordo com resultados de pesquisa realizada por Sanini e Bosa (2015), a educadora participante do estudo tinha sentimento de insegurança quanto à sua prática e formação acadêmica, além de baixa expectativa de autoeficácia. De acordo com essas autoras, é necessário que os educadores tenham espaço para se comunicar com seus colegas ou com uma equipe

de apoio: “[...] oportunizar ao professor um espaço de escuta e discussão sobre sua prática e os sentimentos experienciados é uma das estratégias que oferece maior segurança” (SANINI; BOSA, 2015, p. 180).

Vale ressaltar que na medida em que o professor começa a conhecer e se relacionar com o aluno com necessidades educacionais especiais, o sentimento de inicial de medo tende a diminuir. Além disso, estudos enfatizam que a crença do educador sobre seu aluno com TEA tem consequências na prática pedagógica (SANINI; BOSA, 2015).

Nota-se, portanto, que unido às políticas educacionais e o conhecimento teórico, o profissional inserido na instituição de educação infantil deve aceitar o aluno com TEA, não enxergando apenas as limitações do sujeito. Dessa maneira, proporcionando às crianças com TEA um ensino de qualidade, com empenho dos profissionais envolvidos, e não apenas um espaço na escola. Além desses aspectos, é fundamental a parceria entre escola e pais (OBADIA, 2016).

Serra (2004) enfatiza a importância de uma parceria entre a escola e a família, a qual possui informações privilegiadas sobre a criança com TEA, podendo colaborar com o planejamento das intervenções educacionais. Nessa parceria, a escola também pode contribuir com sugestões de como agir em casa com as crianças com TEA, fazendo com que os familiares se tornem “coautores do processo de inclusão de seus filhos” (SERRA, 2004, p. 25).

Segundo Serra (2004), os principais objetivos do tratamento e da educação de crianças com TEA são reduzir comportamentos mal adaptativos e promover o aprendizado, com destaque para a linguagem, habilidades sociais e autocuidado. Ao encontro disso, Bosa e Baptista (2002) ressaltam: “[...] várias fontes de informações e posturas diante do fenômeno a ser reconhecido, que representaria mais do que a soma de experiências isoladas de cada profissional” (p. 16). A equipe de profissionais envolvidos com a inclusão deve se reunir e discutir sobre a melhor maneira de incluir o

aluno, tanto na sala de aula quanto nas relações que farão parte do contexto escolar.

De acordo com Mori e Candido (2007), os sujeitos com TEA possuem algumas dificuldades funcionais, as quais devem ser consideradas no planejamento do atendimento educacional: foco excessivo em detalhes, dificuldade na compreensão de conceitos linguísticos simbólicos ou abstratos, dificuldade em se organizar, dificuldade na generalização, entre outros. As autoras ressaltam que é necessário um investimento nas potencialidades dos indivíduos com TEA, sendo indispensáveis adaptações de grande ou pequeno porte, as quais são respectivamente: modificações de natureza política, administrativa, burocrática etc., e adaptações que englobam as ações de competência do professor, como ajustes nas ações planejadas para sala de aula.

Além disso, quando necessário, há a adaptação do currículo escolar, tornando-o apropriado às peculiaridades do educando: “[...] articulando a singularidade dos sujeitos a um currículo flexível e enriquecido” (BOSA; BAPTISTA, 2002, p. 18). De acordo com Bosa e Baptista (2002), a construção de um currículo vivo se dá a partir de uma pesquisa de questões significativas, realizada junto às famílias e aos alunos. Serra (2004), também defende a adaptação do currículo, do sistema de avaliação de aprendizagem e de materiais e equipamentos.

Ainda sobre as adaptações, Mori e Candido (2007), destacam os seguintes aspectos relacionados às necessidades educacionais de maneira geral:

- acesso ao currículo: diz respeito ao uso de recursos necessários para tornar possível a participação real do aluno no currículo do seu grupo, adaptando as condições físicas, equipamentos, matérias e capacitando os profissionais;
- adaptações relativas aos objetivos: refere-se à possibilidade de se eliminar objetivos básicos, ou de se introduzir objetivos específicos, complementais ou

alternativos para favorecer as possibilidades educacionais;

- adaptações relativas aos conteúdos: a eliminação ou introdução de conteúdo pode ser também uma consequência da introdução de novos objetivos ligados às necessidades educacionais especiais do aluno;
- adaptações relativas à metodologia e a didática: adoção de métodos específicos de ensino, número máximo de alunos em sala de aula, avaliação, planejamento e encaminhamento do aluno;
- adaptações relativas ao modo de avaliação: o papel da avaliação é dar indicações de conteúdo ou processos ainda não aprendidos pelo aluno e que devem ser retomados no processo de ensinar;
- adaptações na temporalidade: Essa adaptação consiste no prolongamento do tempo de permanência do aluno num determinado nível de escolaridade, ou também numa modificação das previsões do tempo para determinados objetivos e conteúdo que previamente foram considerados prioritários (p. 62-63).

Isto é, a metodologia utilizada em sala de aula deve considerar as dificuldades e particularidades do sujeito, aproximando os conteúdos das capacidades e necessidades do educando.

De acordo com Camargo e Bosa (2012), considerar as particularidades da criança com TEA é essencial para que as atividades propostas alcancem seus objetivos, em qualquer ambiente. Santana et al. (2016) enfatizam que a criança com TEA deve ser vista a partir de suas habilidades e capacidades de desenvolvimento e aprendizagem, não a partir de suas limitações.

Com isso, o grande desafio de um professor que vá atuar com um aluno com TEA “[...] será então encontrar formas inovadoras de trabalho, adaptá-las às necessidades de seu aluno autista e ajustá-las ao mesmo conteúdo que estiver trabalhando com os demais” (GRACIOLI; BIANCHI, 2014, p. 131). Isto é, a escola precisa se adaptar ao aluno, às suas dificuldades,

necessidades e potencialidades (GRACIOLI; BIANCHI, 2014).

Martinoto (2012), Mori e Candido (2007), Obadia (2016), Serra (2004) referente à metodologia de ensino, destacam o método TEACCH, desenvolvido por Eric Schopler e voltado para crianças com TEA e distúrbios da comunicação. O método TEACCH, de acordo com Mori e Candido (2007), tem como objetivo a independência e a autonomia da criança, tendo como base a organização do ambiente físico através de rotinas (uso de quadros, agendas ou painéis) e sistemas de tarefas, para que o sujeito com TEA possa compreender o ambiente e, conseqüentemente, o que se espera dela. As rotinas oferecem segurança e confiança, permitindo que os sujeitos sigam informações, tanto visuais quanto auditivas (MORI; CANDIDO, 2007).

A rotina, de acordo com Obadia (2016), facilita a vida do sujeito com TEA, trazendo maior independência. O TEACCH prioriza a estruturação do ambiente físico: Está relacionada à organização da sala, à disposição dos móveis e do material. O ambiente deverá dar informações claras e com acesso fácil sobre o que é solicitado ou esperado naquele espaço, para que o aluno preste atenção no conceito e não nos detalhes.

Faz-se necessário minimizar distrações visuais e auditivas. As áreas básicas de trabalho deverão ser estruturadas, procurando não mudar por um período e considerando as características específicas de cada aluno. (MORI; CANDIDO, 2007, p. 65)

Segundo Mori e Candido (2007), o TEACCH utiliza estímulos visuais (fotos, figuras, cartões), corporais (apontar, gestos, movimentos corporais) e áudio-cinestésico-visuais (movimentos associados às fotos, som, palavra). Para o apoio visual, podem ser utilizadas cores, fotos, desenhos, símbolos, entre outros, indicando uma sequência do que a criança irá fazer (MORI; CANDIDO, 2007). Essas autoras ressaltam que o ensino estruturado permite que as crianças com TEA



aprendam melhor e tenham menos problemas de comportamento.

Obadia (2016) destaca a importância de a metodologia ter como base atividades visual-espaciais, as quais beneficiam as crianças que precisam de um foco mais prático para a aprendizagem. Além do método TEACCH, Serra (2004), destaca o método montessoriano e o currículo funcional para o processo de educação de crianças com TEA. Segundo Serra (2004), Maria Montessori, desde 1906, destacou a importância de uma pedagogia individualizada, na qual os educadores tinham as seguintes tarefas: “[...] reconhecer as capacidades da criança, mostrar-lhe algo que ela tivesse interesse e que pudesse aprender a imitar e propor a autonomia, evitando interferir nos movimentos da criança” (SERRA, 2004, p. 36).

Montessori rejeitava recompensas e castigos, além de crer que crianças com necessidades educacionais especiais podem assimilar aprendizados abstratos, com material concreto e progressivo (SERRA, 2004). O currículo funcional, por sua vez, visa ao aprendizado de habilidades sociais e ao desenvolvimento de competências do educando, buscando a independência e a inserção social do indivíduo no futuro (SERRA, 2004).

O currículo funcional, de acordo com a autora, tem como objetivo ensinar de uma maneira mais funcional possível, considerando as características individuais e o potencial das crianças com necessidades educacionais especiais. Os conteúdos não podem ser desconectados da realidade (SERRA, 2004). Além disso, Camargo e Bosa (2012) apontam que é interessante oferecer atividades alternativas para as crianças com TEA quando há muita demanda simbólica, como jogos de encaixe e manipulação de livros, pois esses permitem um maior envolvimento da criança com os pares em sala de aula. Para evitar uma desorganização do comportamento do sujeito frente a coisas novas, é possível antecipar as ações e anunciar as mudanças de

rotina, atividades ou contextos (CAMARGO; BOSA, 2012).

Segundo essas autoras, mudanças súbitas de atividades provocam uma desorganização das crianças com TEA, pois essas tendem a aderir de forma inflexível às rotinas. Com isso, choros e gritos podem ser tentativas de se comunicar e protestar frente às mudanças súbitas (CAMARGO; BOSA, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto maior a clareza na comunicação direta com o sujeito com TEA, maior será a sua participação em atividades. Além disso, uma estratégia interessante é negociar com as crianças, permitindo a experiência da autonomia, tendo em vista que a imposição, com ausência de negociação, pode desorganizar ainda mais a criança. Nota-se, portanto, a partir da revisão de literatura sobre o espectro autista, a importância de o ensino ser voltado ao desenvolvimento do aluno, considerando suas potencialidades e interesses. Vale ressaltar, além disso, que a escola, com todos seus integrantes, deve se adaptar ao aluno, utilizando de estratégias presentes na literatura científica, bem como de estratégias que surgem através da convivência com a criança e relatos de suas famílias, visando o desenvolvimento integral do aluno.

A luta pela inclusão escolar de pessoas com deficiência foi impulsionada na década de 1990, com o objetivo de a escola ser um ambiente igualitário, com a convivência de todos os alunos, com e sem deficiência. Além disso, nota-se que, a partir da Declaração de Salamanca, que ocorreu em 1994, o Estado tem o dever de incluir com êxito em escolas regulares, os alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, nota-se que a luta pela inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, no Brasil, é muito recente, e, portanto, ainda permeada de desafios, para os quais os profissionais não estão preparados.

## REFERÊNCIAS

- APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. de. **Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I**. Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 24, n. 1, p. 45-58, mar. 2018.
- BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A. A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 268-273, 2013.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, 2017.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, abr. 2009.
- CAMPOS, L. K.; FERNANDES, F. D. M. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **CoDAS**. São Paulo, v. 28, n. 3, p. 234-243, 2016.
- FERREIRA, X.; OLIVEIRA, G. Autismo e Marcadores Precoces do Neurodesenvolvimento. **Acta Med Port**, Portugal, v. 29, n. 3, p. 168-175, 2016.
- GRACIOLI, M. M.; BIANCHI, R. C. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. **Nucleus**, v. 11, n. 2, 2014.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, maio 2006.
- LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, mar. 2007.
- LEME, E. S.; COSTA, V. A. da. Educação, inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 667-680, set./dez. 2016.
- MATTOS, L. K. de; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a Inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, 2011.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.
- MIILHER, L. P.; FERNANDES, F. D. M. Considerando a responsividade: uma proposta de análise pragmática no espectro do autismo. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 70-75, 2013.
- MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.
- MORI, N. N. R.; CANDIDO, G. A. **Autismo e atendimento educacional: o método TEACCH**. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (orgs). *Infância e práticas educativas*. Maringá: Eduem, 2007, 251p.
- NUNES, D. R. P.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 84, p. 1-14, 2014.
- NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1.106-1.119, dez. 2015.
- OBADIA, S. A. Desvendando o autismo e a educação. **Estação Científica (UNIFAP)**. Macapá, v. 6, n. 2, p. 33-41, 2016.
- PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 151-169, nov. 2011.
- PEREIRA, T. M.; GALUCH, M. T. B. O garoto selvagem: a importância das relações sociais e da educação no processo de desenvolvimento humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 553-571, nov. 2012.
- SALLE, E. et al. Autismo infantil – sinais e sintomas. In: CAMARGO JR., W. (Org.). **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002, p. 11-15
- SANCHES, I. R.; SIQUEIRA, L. P. C. A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 167-183, 2016.
- SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, Set. 2015.
- SANTANA, M. L. da S. et al. O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com

transtornos do espectro autista. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 48-65, 2016.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016.

SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 163-176, jul./dez.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ZAQUEU, L. C. C. et al. Associações entre Sinais Precoces de Autismo, Atenção Compartilhada e Atrasos no Desenvolvimento Infantil. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 293-302, set. 2015.

## TRAÇOS HISTÓRICOS SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR

### HISTORICAL TRACES ON SCHOOL INDISCIPLINE

Márcia de Oliveira Vilela <sup>1</sup>

#### RESUMO

O contexto escolar acerca da disciplina e a indisciplina alunos para com os professores e profissionais da educação foram perpassados todo um processo sofreu inúmeras mudanças que são consideradas significativas para o campo educacional e para a família e a sociedade. Diante disso, o objetivo principal deste trabalho consiste em compreender os caminhos históricos da indisciplina no contexto escolar. O tipo de pesquisa realizado neste trabalho foi uma Revisão de Literatura, no qual foi realizada consulta a livros, dissertações e em artigos científicos selecionados através de busca nas seguintes bases de dados SCIELO, Google Acadêmico e etc. O período dos artigos pesquisados foram os trabalhos publicados nos últimos 15 anos. Portanto, pode-se compreender o porquê de ainda acontecer nas escolas de professores, esperarem que o diretor resolva ou apresente solução para os problemas relacionados a indisciplina. Por isso, ficou claro que a escola de outros tempos elitizava e homogeneizava os alunos e seus comportamentos, visto que quem não se adequava dela era eliminado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Indisciplina Escolar. Educação. Poder.

#### ABSTRACT

The school context about discipline and indiscipline of students towards teachers and education professionals were permeated by a whole process that underwent numerous changes that are considered significant for the educational field and for the family and society. Therefore, the main objective of this work is to understand the historical paths of indiscipline in the school context. The type of research carried out in this work was a Literature Review, in which books, dissertations and selected scientific articles were consulted through a search in the following databases: SCIELO, Google Scholar, etc. The period of the researched articles were the works published in the last 15 years. Therefore, one can understand why it still happens in teachers' schools, waiting for the director to solve or present a solution to problems related to indiscipline. Therefore, it became clear that the school of other times elitized and homogenized students and their behavior, since those who did not fit in were eliminated.

**KEYWORDS:** School Indiscipline. Education. Power.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-MAIL:** marcia\_18vilela@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/5614593136645532

## INTRODUÇÃO

Somente por volta do ano de 1500 e 1822, o Brasil permaneceu Colônia de Portugal; desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em suas caravelas até o ato de Independência por D. Pedro I nossa terra foi marcada por o então chamado regime colonial. Nesse período, a educação se manteve dividida em três fases: o predomínio dos jesuítas, as reformas pombalinas e a terceira fase que iniciou com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil em 1808 (ARCHANGELO, 2020).

A educação brasileira passou a ser iniciada em 1549, quando os primeiros jesuítas (padres) chegaram ao Brasil e se estabeleceram em Salvador, onde o principal objetivo era que se espalhasse ao restante do país, para a catequização dos índios que aqui estavam; pois essa era uma ordem da coroa portuguesa. Como o Brasil era uma terra recém-descoberta, essa catequização surgiu e tinha como meta alcançar almas para Deus (LEAL, 2019).

É de fundamental importância citar que este foi o ponto de partida, onde o processo educacional acontecia pelos próprios jesuítas, eles eram oficialmente o corpo docente que era de certa forma importado (BARBOSA, 2009).

Diante disso, a educação que os jesuítas realizavam em primeiro momento tinha caráter cristão à centralidade deste ensino era principalmente a catequização dos índios e dos pobres (FRELLER, 2001).

Diante disso, o objetivo do presente estudo consiste em compreender os caminhos históricos da indisciplina no contexto escolar.

## DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

É importante citar que a reforma Pombalina ocorreu em 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil ocasionou o fim dos colégios jesuítas foi aí que o então Ministro de Portugal “Marquês de Pombal” fez uma série de reformas educacionais de imediato tirando

o domínio da igreja sobre a educação e passando o poder para o estado, mas precisamente para o rei (KOLARIK, 2017).

Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país. Para Fernando de Azevedo, foi a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil (LEAL, 2019).

De acordo com o entendimento era uma tentativa dessa reforma que a educação brasileira fosse incluída como um caráter racional, crítico e artístico, sendo essas ideias próximas ao Iluminismo. Pois como o ensino dos jesuítas era diretamente ligado aos interesses religiosos não era esse o interesse de Marquês de Pombal, seus objetivos eram diretamente ligados aos interesses do Estado e não da fé como na Companhia de Jesus. Diante disso, para Pombal no período pombalino seria útil e era seu objetivo criar as escolas com características ao agrado do Estado (MESQUITA; SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

As reformas feitas nesse período ficaram marcadas pela a criação das aulas régias que eram aulas avulsas onde os professores por conta organizavam os seus locais de trabalho. Nessas aulas o ensino era o Latim a língua dos estudos, Grego, Filosofia e Retórica, e assim diante do trabalho oferecido os professores requisitavam o pagamento pelo governo (REIS, 2020).

De certa forma a reforma pombalina gerou uma fragilidade no sistema de educação, isso porque as aulas régias eram realizadas em qualquer lugar e muito dos professores não tinham uma formação específica e ainda eram mal remunerados. Além de tudo, ministravam aulas pessoas comuns sem qualificação pedagógica não chegava às essas pessoas uma formação legal para que eles tivessem um conhecimento pedagógico para ministrar as disciplinas (SANTOS, 2016).

O método de ensino utilizado pelos jesuítas iniciava-se com discursos voltados para a religião do catolicismo. Deve se frisar que neste momento histórico

o que era tido como “indisciplina” dentro do meio escolar era o comportamento do aluno que fugia das regras impostas pela escola, que era altamente tradicional, e impermeadas de “moralismo social” impregnado de valores pela igreja católica, em especial pelos jesuítas (KOLARIK, 2017).

No período do Império o ensino começou a ser realmente alterado mais profundamente com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808. Mesmo ano de quando Rio de Janeiro passou a ser sede do rei Português, em razão disso uma série de cursos foram criados, entre eles estavam: cursos profissionalizantes a nível médio e superior, o curso de medicina no Rio de Janeiro entre outros (MESQUITA; SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

O ensino da época do Império foi estruturado em três níveis: primário que correspondia à escola de ler e escrever, secundário que se mantinham num esquema das aulas régias e ensino superior. Com a volta da Corte para Portugal em 1821, D. Pedro I foi quem liderou a Independência e outorgou a Constituição de 1824, até então a nossa Primeira Constituição (CARVALHO, 1978).

A Carta Constitucional continha um tópico específico acerca da educação. Na mesma era inspirada a ideia de um sistema nacional de educação; a ideia era que o Império possuísse Escolas Primárias, ginásios e Universidades (PARRAT-DAYAN, 2008).

Todavia, havia e manteve-se em certo descompasso entre as necessidades reais e as propostas. Sem dúvida um elemento principal de destaque da época Imperial foi à criação do Colégio Pedro II em 1838. A instituição tinha destino de servir como modelo de ensino secundário, mas, nunca se efetivou realmente com esse objetivo, se vingou apenas como uma instituição preparatória para concursos (MESQUITA; SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

O período da República velha ou Primeira República, de 1889 até 1930, se estabeleceu no país por quarenta anos, a república brasileira foi proclamada em 15 de novembro de 1889, pelo então general Deodoro

da Fonseca e seu surgimento ocorreu por obra de movimento militar apoio da massa que liderava a economia da época onde os mesmos não estavam satisfeitos com a situação da política econômica em que o Brasil se encontrava no Império. Esse descontentamento gerou um movimento marcando assim o fim do império e início da República (PARRAT-DAYAN, 2008).

É importante citar dentro do meio histórico que era “combativa” com punições aos alunos, como a palmatória, ficar de joelhos e até mesmo serem suspensos da escola. Porém deve-se observar que a indisciplina quando tenta se resolver com punições só desenvolve no aluno sentimento de revolta, estimulando assim mais indisciplina.

A partir do século XIX surgiu à necessidade de uma renovação na educação brasileira. Essa reformulação se deu em virtude das transformações que vinham ocorrendo na sociedade na política e na economia, e acabou refletindo no sistema educacional brasileiro e com essa necessidade ouve diretamente a preocupação de melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

O manifesto dos pioneiros reivindicava a implantação da escola única, laica e gratuita, baseado em um ensino unificado e comum a todos. Este sistema de ensino demandava também professores com formação unificada. O Manifesto foi um documento político que tratou de problemas pertinentes à formação docente e às necessidades deste “novo” educador para atuar na nova escola (KOLARIK, 2017).

O ensino unificado era uma forma de dar tratamento igualitário para todos dentro do processo de ensino aprendizagem, e também das escolas trabalharem coletivamente formas, mecanismos de combate a indisciplina escolar, tal manifesta foi de suma importância para o modelo de escola hoje implantado no século XXI, por que também era a favor de uma escola laica, ou seja, sem influência de uma determinada religião, a igreja católica em especial tinha

muita influência nas escolas, e de certos momentos históricos estimulou tratar-se a indisciplina com punições e castigos, fato esse que era totalmente aceito pela sociedade e tido como normal e educativo pelas famílias (MESQUITA; SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

Um dos precursores do “Manifesto de 1932” foi Fernando de Azevedo, apesar de simular intenções diversificadas de pensamento oriundo da filosofia de John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim entre outros que faziam parte deste grupo seletivo responsáveis por diversas tendências pedagógicas, indo da filosofia da educação até os métodos pedagógico-didáticos, passando pela política educacional (PARRAT-DAYAN, 2008).

O Manifesto (AZEVEDO, 1932, p. 59) defende, então, “uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional”, abrangendo “dos jardins de infância à Universidade”, apelando a “um conceito dinâmico” que remete “não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno”, no intuito de levar “à formação da personalidade integral” do estudante e “ao desenvolvimento de sua faculdade criadora e de seu poder criador”. Para isso, a escola deveria adotar os “mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas” (KOLARIK, 2017).

A constituição de 1937 pouco tempo durou no campo da política educacional, o então Ministro da Educação Gustavo Capanema definiu uma série de leis as chamadas Leis Orgânicas do Ensino entre elas a Lei Orgânica do Ensino Secundário decretada em 1942 e a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, basicamente as Leis propostas, ficaram conhecidas também como Reforma Capanema.

A sociedade brasileira recebeu, após oito anos de estudo e debates, a sua segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afetou diretamente os atores envolvidos com educação no País.

A partir de 20 de dezembro de 1996, através de aprovação do Congresso Nacional e sanção do

presidente da República, passou a vigorar a Lei Federal n.º 9.394, denominada Lei de diretrizes e base da educação a qual ficou conhecida popularmente como lei Darcy Ribeiro (MESQUITA; SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

Tal lei, como diretriz, trata de questões do sistema de ensino da educação escolar brasileiro, dos princípios e fins da educação nacional, das competências e responsabilidades do poder público, dos estabelecimentos de ensino dos docentes, dos sistemas de ensino e suas funções, das formas pelas quais os cidadãos exercem seus direitos e deveres relativos à educação, da formação dos profissionais da educação para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, dos mecanismos adequados ao atendimento de segmentos sociais ou de indivíduos com necessidades especiais, das fontes e da destinação e do uso dos recursos oriundos da educação (PARRAT-DAYAN, 2008).

A Reforma Capanema ou Lei Orgânica do Ensino Primário teve sua promulgação em 9 de abril de 1942, essa lei instituiu o ensino secundário através do (Decreto-Lei n. 4.244 de 9/4/1942), aonde em contrapartida veio reforçar a Reforma anterior a esta, no caso a Reforma Francisco Campos. Pois a reforma do ensino secundário já havia sido alvo de discussões na referida reforma (MESQUITA; SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

A Reforma Capanema veio atender as reivindicações para organizar o ensino em todas as áreas da economia brasileira, as leis abrangeram o ensino secundário propedêutico e o ensino técnico profissional. Esta atribuiu o caráter específico do ensino que era formar a personalidade dos adolescentes, a finalidade fundamental do ensino secundário era a formação de consciência patriótica e humanística.

A dualidade no ensino médio, levadas as últimas consequências, consagrando os princípios da Constituição de 1937: um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizante para as classes populares (GHIRALDELLI, 2008, p. 102).

Dessa forma, a Reforma tinha como tendência o direcionamento para todas as classes sociais. No entanto, esse modelo se diferenciava da educação dos Jesuítas, que não priorizava a população pobre. A Reforma de Capanema direcionava a educação para além da elite também as classes populares (PARRAT-DAYAN, 2008).

Por essa reforma, o ensino secundário se permaneceu em dois ciclos, o primeiro com duração de quatro anos se denominou ginásio, já o segundo ciclo tinha duração de três anos. Na Reforma de Francisco Campos este tinha duração de dois anos e três opções de cursos passou a ter somente duas opções o curso clássico e o científico. A Lei que organizava o Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961.

A Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei Orgânica do Ensino Primário foram criadas no mesmo dia em 1946, na qual essas duas Leis tiveram grande relevância para campo da educação.

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 2 de janeiro de 1946 (Decreto-Lei n. 8530/46) defendia pontos para a formação de educadores entre os objetivos especificados na lei é importante ressaltar que para a formação do professor destaca-se como finalidades.

Contudo, houve a subdivisão do Ensino Normal para o 1º e 2º Ciclo, onde o primeiro ciclo teria a duração de quatro anos sendo destinados a formação de professores do ensino primário, tinha como denominação “Escola Normais Regionais”. A estrutura curricular desse curso era o predomínio das disciplinas voltadas para a formação do professor (MESQUITA; SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

Portanto, houve a integração do ensino primário e o ensino normal, sendo julgado como uma necessidade social da época. Além de propor a preparação dos professores e pessoal técnico, e uma única instituição proporcionando assim certa fragilização no cumprimento das metas, isso tudo se

deu sem alteração dos conteúdos das escolas normais e dos Institutos de Educação.

Assim gerou uma insuficiência ao formar educadores que fossem capazes de ensinar os saberes mínimos e que fossem necessários aos alunos do ensino básico mais precisamente os das classes populares. Aumentando significativamente o número de alunos da classe média frequentando estas instituições. A partir dos anos 50 que o curso ganhou clientela feminina, mas eram alunas ainda da classe burguesa na sociedade, a profissão se configurou como uma profissão de status (PARRAT-DAYAN, 2008).

O que percebemos é que o início da década de 60 foi marcado pelo crescimento considerável dos cursos normais para a formação de professor. Isso se deu em razão da política educacional proposta ao nível de formação dos professores a partir da Lei Orgânica e o desenvolvimento que se consolidou na economia, política e na sociedade do Brasil em virtude da industrialização.

Quanto a Lei Orgânica do Ensino Primário o que sabemos é que foi a primeira iniciativa do governo que direcionou as diretrizes para esse nível de ensino, pois até então até esse ano para este nível faltava diretrizes que organizava o ensino primário o mesmo funcionava em condições bem precárias e não atendia a necessidade de boa parte da população. O Decreto-lei 8.529 foi promulgado em 2 de janeiro de 1946 mesma data da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (PARRAT-DAYAN, 2008).

Contudo, o que se percebe é que essa falta de diretrizes para o ensino primário era uma questão da nossa herança colonial, mas também não pode afirmar que o ensino primário esteve em completo abandono pelos poderes públicos.

No entanto, eram desenvolvidas ações sobre esse nível, mas não havia as diretrizes para organização desse ensino, o que aconteceu foram várias reformas feitas pelos próprios Estados, as reformas isoladas que aconteciam também atingiram o ensino primário.



Algumas das características implantadas por essa lei foi que este deveria ser gratuito e obrigatório além do que foram instituídos os elementos da educação patriótica, ou seja, em sentimento amor e devoção ao país (MESQUITA; SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

Dessa forma, o ensino primário tinha como objetivo preparar a população em geral desde as classes mais populares às elites, era uma proposta pragmática 29 conforme a Lei Orgânica do Ensino Secundário se admitindo como um sentido acentuadamente brasileiro.

No ano de 1987 iniciou-se o movimento para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, quando o professor da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Dermeval Saviani foi convidado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, para ministrar uma sobre “às novas diretrizes e bases da educação” que aconteceu em Salvador, no dia 13 de maio de 1987.

O professor e escritor supram, publicou no final do ano de 1987, um artigo na revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, denominado de “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um Início de Conversa” o qual apresentou uma proposta de texto para a nova LDB contendo 68 (sessenta e oito) artigos com a seguinte estrutura (PARRAT-DAYAN, 2008).

A aprovação pelo Plenário do Senado do Substitutivo Darcy Ribeiro aconteceu em 25 de outubro de 1995, já em 09 de dezembro de 1996, o parecer do deputado José Jorge foi lido em Plenário e, em 11 de dezembro de 1996, teve início a discussão da matéria. No dia 17 de dezembro de 1996, o parecer é aprovado com 350 votos favoráveis, 73 contrários e 04 abstenções. Em 17 de dezembro de 1996, é aprovada a redação final e no dia seguinte foi remetida à sanção presidencial sem nem um veto pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (SANTOS, 2016).

No dia 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova LDB que, a pedido do Presidente da República, foi

chamada de “Lei Darcy Ribeiro”. Sobre a aprovação dessa nova LDB, assim se pronunciou Ivany Pino, docente da Faculdade de Educação da Unicamp (PARRAT-DAYAN, 2008).

A LDB nº. 9.394/96 é composta de 09 títulos e 92 artigos. Passamos a apresentar alguns de seus principais aspectos: o acesso ao ensino fundamental que a partir dessa Lei torna-se Direito Público Subjetivo, a autonomia dada às escolas para elaborar e executar sua proposta pedagógica, a garantia da gestão democrática, ter assegurado o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, o aumento da carga horária mínima anual para 200 dias letivos com 800 horas de efetivo trabalho escolar (MESQUITA; SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

A LDB também trouxe um capítulo próprio dedicado à educação profissional, outro novo capítulo dedicado à educação especial, as transferências constitucionais voltadas à manutenção e desenvolvimento do ensino público repassadas obrigatoriamente a cada dez dias, a forma taxativa como foi definida o que são e o que não são despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), evitando não só interpretações errôneas, como também o uso indevido dos recursos públicos que deverão ser apurados e publicados nos balanços do Poder Público (MESQUITA; SANTANA; OLIVEIRA, 2016).

Após a promulgação da nova LDB nº. 9.394/96 diversos educadores passaram a escrever sobre ela, demonstrando em seus comentários suas satisfações, insatisfações ou, ainda, denunciando fatos que influenciaram na reação de determinados artigos e que priorizavam agendas externas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas disciplinares que foram vivenciados nas escolas nas décadas apresentadas nesse estudo têm conotações diferenciadas daqueles que

surgem na atualidade, porém, muitas ações e atitudes dos atores na escola ainda estão em prática.

Alguns professores ao se reportar à escola de outrora como aquela onde o respeito ainda imperava, esquecem-se que aquela era uma escola construída a serviço de uma ideologia política e social dominante.

Os papéis desta escola eram a serviço da ideologia do Estado, onde o objetivo era estabelecer o controle em função do diretor que repassava aos professores, que eram por sua vez, agentes controladores da ideologia e da moral de seus alunos.

Portanto, pode-se compreender o porquê de ainda acontecer nas escolas de professores, esperarem que o diretor resolva ou apresente solução para os problemas relacionados a indisciplina. Por isso, ficou claro que a escola de outros tempos elitizava e homogeneizava os alunos e seus comportamentos, visto que quem não se adequava dela era eliminado.

## BIBLIOGRAFIA

ARCHANGELO, Ana. Indisciplina Na Escola: uma aproximação à luz de Wilfred Bion. Educ. Soc. vol.41 Campinas 2020 Epub 24-Ago-2020.

BARBOSA, Fernanda Aparecida Loiola. Indisciplina escolar: diferentes olhares teóricos. IX congresso nacional de educação – educere, pucpr, 22 a 29 out. 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Laerte Ramos de. As reformas pombalinas da instrução pública. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.

FRELLER, C. C. Histórias de indisciplina escolar: um trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GHIRALDELLI Jr., P. Entrevista: o plano do heroísmo. Revista Educação, nº 129, jan. 2008.

KOLARIK, Karem. Indisciplina no cotidiano escolar. Projeção e Docência, volume 8, número 1, ano 2017. p. 33.

LEAL, Alejandra Tábatta Alves. Indisciplina escolar à luz da sociedade. Monografia. Morrinhos –GO, 2019.

MESQUITA, Larissa Bárbara da Silva; SANTANA, Michele Carolline Mesquita de; OLIVEIRA, Abigail do Carmo Levino de. A indisciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Periódico Científico Outras Palavras, volume 12, número 2, ano 2016.

PARRAT-DAYAN, Silva. Como enfrentar a indisciplina na escola. Tradução, prefácio e notas: Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008.

REIS, Daniela Castro dos. A indisciplina escolar na percepção dos profissionais da área da educação. Conhecimento & Diversidade, Niterói, v. 12, n. 26, p. 89–103 jan./abr. 2020

SANTOS, Humberto Corrêa dos. A Indisciplina na Escola: causas, prevenções e enfrentamento. Estação Científica -Juiz de Fora, nº 15, janeiro –junho/2016.

## FUNCIONAMENTO DAS ÁREAS DO CÉREBRO DE UMA CRIANÇA

### FUNCTIONING OF A CHILD'S BRAIN AREAS

Vera Lúcia Badia Anderle <sup>1</sup>

#### RESUMO

A neurociência ajuda os professores no processo de alfabetização porque lida com a compreensão baseada no comportamento do desenvolvimento da aprendizagem. Este estudo teórico tem como objetivo discutir como a neurociência pode ajudar os professores a ensinar e aprender no processo de leitura e escrita em termos de memória, atenção e ambiente social. A neurociência não fornece aos professores estratégias educacionais, mas os ajuda a entender como as crianças aprendem e se desenvolvem. O cérebro é o órgão responsável por funções físicas e mentais, bem como pensamento, memória e atenção são importantes no processo de leitura e escrita. Nesse sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento relacionam-se com o funcionamento mental, e a neurociência mostra a importância do afeto, da emoção, da motivação, da atenção e da influência no ambiente social, incluindo a relevância da memória. A alfabetização é um processo delicado que requer maior comprometimento dos professores com os alunos e, embora a maioria dos professores esteja entusiasmada, há uma alta taxa de reprovação devido a deficiências durante o processo de alfabetização. Entendemos, portanto, que pensar sobre os processos de leitura e escrita de uma criança tem um impacto direto nas condições sociais e na qualidade de vida. Nessa perspectiva, acredita-se que a neurociência pode contribuir para o desenvolvimento dos processos de letramento por meio do aprimoramento do índice de desenvolvimento humano, que está diretamente relacionado aos processos econômicos nacionais. Assim, a pesquisa atual possui metodologias bibliográficas e qualitativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neurociência infantil; Aprendizagem e desenvolvimento; Estratégias educacionais.

#### ABSTRACT

Neuroscience helps teachers in the literacy process because it deals with behavior-based understanding of learning development. This theoretical study aims to discuss how neuroscience can help teachers to teach and learn in the reading and writing process in terms of memory, attention and social environment. Neuroscience does not provide teachers with educational strategies, but it does help them understand how children learn and develop. The brain is the organ responsible for physical and mental functions, as well as thinking, memory and attention are important in the process of reading and writing. In this sense, learning and development are related to mental functioning, and neuroscience shows the importance of affection, emotion, motivation, attention and influence in the social environment, including the tribute of memory. Literacy is a delicate process that requires greater commitment from teachers to students and, although most teachers are enthusiastic, there is a high failure rate due to deficiencies during the literacy process. We understand, therefore, that thinking about a child's reading and writing processes has a direct impact on social conditions and quality of life. From this perspective, it is believed that neuroscience can contribute to the development of literacy processes by improving the human development index, which is directly related to national scientific processes. Thus, current research has bibliographic and qualitative methodologies.

**KEYWORDS:** Child neuroscience; Learning and development; Educational strategies.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University; Licenciada em Pedagogia (FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba); Especialista em Psicopedagogia (FIC – Faculdades Integradas de Cuiabá); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (Faculdade FACUMINAS). **E-MAIL:** veraanderle@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9891214559841718

## INTRODUÇÃO

Este estudo teórico tem o objetivo de analisar como a neurociência auxilia os professores no ensino e aprendizagem no processo de alfabetização. Observando a atenção da criança no percurso de ensino e aprendizagem, sobretudo, a influência e o papel social do ambiente em que a criança está inserida, bem como o papel da memória no ciclo de alfabetização.

Uma vez que o principal assunto da pesquisa em neurociência é o cérebro, e o cérebro está envolvido na aprendizagem humana, a pesquisa em neurociência tem o potencial de produzir resultados impressionantes relacionados à alfabetização. Assim, de acordo com Borges (2022), se um professor souber como funciona, como responde e quais mudanças ocorrem no cérebro quando encontra um estímulo, definitivamente tornará suas aulas mais fáceis e o ajudará a encontrar novas maneiras de usá-las no processo de aprendizagem.

A alfabetização é o processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita. De acordo com o Decreto nº. 9.765 de 11 abril 2019, o processo pelo qual uma criança torna-se alfabetizada na faixa etária dos 5 aos 7 anos. Etimologicamente falando, a alfabetização representa a codificação e decodificação das palavras. Este processo pode ser desenvolvido através de uma variedade de metodologias de ensino, mas as sociedades letradas não se limitam a codificar e decifrar palavras, elas sabem como usar a alfabetização em uma variedade de contextos sociais, sendo necessário compreender o que isso significa. Ler e escrever para entender a sociedade. (BORGES, 2022) apud (BRASIL, 2019).

De acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que mede a alfabetização e letramento em língua portuguesa, alfabetização matemática e oferta do processo de alfabetização em redes públicas. ANA nota que alunos matriculados e frequentes em escolas públicas de ensino fundamental sabem ler, mas não conseguem entender o

que estão lendo ou não podem escrever devido a erros básicos de ortografia e gramática. Mais da metade dos alunos que cursam o terceiro ano do ensino fundamental na rede pública apresentam resultados negativos em leitura. (BORGES, 2022).

No processo de leitura e escrita, as crianças aprendem os sons das palavras em que as unidades sonoras são divididas e que cada uma dessas unidades é representada por uma forma visual caracterizada por letras. Deste modo, o objeto de conhecimento no processo de alfabetização são as letras em comum com o entendimento de seu uso social. No sistema de escrita pode-se citar dois termos utilizados: O "significante", que é o ato de escrever, e o "significado", que representa a compreensão da leitura. Desde a pré-escola, as crianças têm o conceito de escrita baseado na convivência sociocultural e familiar e na vida comunitária, momento em que começam a desenvolver processos cognitivos e linguísticos. (BORGES, 2022).

Seguindo o contexto, Guimarães (2022) acrescenta que este núcleo constituinte do Eu neuropsicológico começa a se formar em meio à grande complexidade do sistema nervoso central e se desenvolve ao longo do percurso primário e secundário da mielinização cerebral até que o ego incipiente chegue, trazendo a consciência de si mesmo como registro histórico.

Buscando suporte teórico para uma tendência de classificação de várias abordagens de pesquisa, as propostas apresentadas localizam-se no campo da pesquisa qualitativa. Diante dos inúmeros fatores que unificam interesses de pesquisa, a estrutura do estudo desenvolvido é qualitativa com características exploratórias descritivas. Deste modo, metodologicamente se concentrou na análise bibliográfica de referências publicadas. Portanto, o desafio proposto aqui é mostrar como funciona o cérebro de uma criança, assim como também, sua função no processo de aprendizagem com foco no aprimoramento do desenvolvimento humano.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário elencar algumas etapas importantes. A primeira foi estabelecer e delinear os tópicos propostos, a segunda foi uma revisão da literatura sobre aspectos da neurociência que influenciam os processos de alfabetização das crianças, em sua terceira etapa foram selecionadas publicações dos últimos cinco anos seguindo a regra de 70% atuais e 30% anteriores a esse período. A quarta fase consistiu em estudos sobre o desenvolvimento infantil e como as crianças aprendem e se desenvolvem de acordo com a neurociência, explorando o impacto na leitura, escrita, e como esses aspectos afetam a aprendizagem em sala de aula.

#### **DESENVOLVIMENTO: ESTRUTURAÇÃO DO NÚCLEO DO EU - PROCESSO DE EXPERIMENTAÇÃO**

Os três papéis psicossomáticos relacionados ao campo da psique são responsáveis por satisfazer as necessidades emocionais, fisiológicas e de sobrevivência social da criança e agir como vetores por seus sentimentos cinestésicos e pela percepção de estímulos interoceptivos resultantes de sensações corporais; estímulos exteroceptivos, sensações externas como frio, calor, atmosfera e clima emocional; estímulos propioceptivos que consistem na percepção espacial de proximidade-distância-profundidade-peso e visão. (GUIMARÃES, 2022).

O Eu incipiente, que Rojas-Bermúdez (1978) considera como o processo que sintetiza os seis elementos do núcleo do Eu, podem ser pensados como um novo caso psicológico (ou egóico) que inicia uma fase de narcisismo primários e inversões de papéis de fantasia, desempenhados como papéis psicodramáticos. Especificamente vivencia a lacuna fantasia-realidade e passa da matriz identitária para a matriz social – o sexto estágio do desenvolvimento infantil. (MORENO, 1978).

Nesta fase do narcisismo egóico, todos os bens sincréticos da criança, dos bens aos objetos e pessoas,

são gravados. Este é o momento em que a criança experimenta tudo como MEU: minha mãe, meu pai, meu irmão, meus brinquedos etc. Nesta fase do desenvolvimento neuropsicológico, a influência do neocórtex (HE) aumenta nas atividades diárias da criança e o sistema simbólico começa a se desenvolver com a memória, a linguagem e um senso de lateralidade e temporalidade, com o qual você pode manter uma relação constante com o ambiente e começar a criar conexões fantásticas com sua qualidade sincrética. (GUIMARÃES, 2022).

#### **CONECTIVIDADE ESTRUTURAL**

Teoricamente, Guimarães (2022) considera que as funções do eu natural e do eu social correspondem às funções cerebrais das especializações hemisféricas. Em relação à função dos hemisférios cerebrais, os neurocientistas já concordam que o cérebro funciona harmoniosamente em paralelo e interativamente, mas enfatizam que os dois hemisférios cerebrais diferem em suas funções globais e específicas.

O hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo e vice-versa. Conduz habilidades linguísticas e mantém um senso de fatos temporais e sequenciais. Traduz percepções e expressões lógico-analíticas como cálculo, leitura e escrita. (GUIMARÃES, 2022).

O hemisfério direito controla habilidades instintivas, emocionais, viso-espaciais, síncronas, intuitivas e não verbais guiadas por comportamentos semelhantes. Ela se expressa através de imagens, sonhos, sensações e metáforas. Ganha uma compreensão unificada de jogos, composições e estruturas complexas, reconhecendo formas de diferentes ângulos e perspectivas. Ele se concentra em perceber o todo com base em suas partes e incorpora conceitos lógicos de maneira abstrata. É atemporal e usa linguagem corporal que carece de gramática, sintaxe e semântica. (GUIMARÃES, 2010).

De acordo com esses dados científicos, Rojas-Bermúdez (1997), através de sua tese sobre a conectividade estrutural de subsistemas cerebrais, desenvolveu uma teoria da personalidade considerada como Núcleo do Eu – Esquema de papéis, especificada da seguinte forma:

O subsistema natural é formado pelo núcleo do Eu e do Eu incipiente, denominado de Eu natural, e corresponde ao sistema límbico (HD). Isso inclui SMP que correspondem às funções do sistema neurovegetativo, desenvolvendo-se comunicação natural própria e enraizada no biológico.

O subsistema social representa-se pelo Eu social e suas funções correspondem ao HE. A estrutura social corresponde aos sistemas perceptivo e motor, por um lado, e ao esquema de papéis relacionados pelas funções temporais, simbólicas e associativas do neocórtex, por outro. (GUIMARÃES, 2022) apud (ROJAS-BERMÚDEZ, 1997).

Neste contexto, conclui-se que, uma vez que os hemisférios cerebrais são divididos em diferentes funções a região Mente corresponde às funções do hemisfério esquerdo (HE), que consiste em um “mundo” do pensamento simbólico, da linguagem, palavras, cognição, lógica e signos. A região Corpo corresponde ao hemisfério direito (HD). Correspondendo a geração de imagens, sensações, emoções, intuições e linguagem não verbal.

A ligação destas áreas permite a criação de imagens por HD e a interpretação por HE. Os dois hemisférios têm funções diferentes, mas geralmente trabalham juntos. A região Ambiente correspondente ao nosso cérebro executivo, juntamente com o cérebro reptiliano, sendo responsável pela execução motora e planejamento de ações mediadas pelos lóbulos frontais. Todas essas estruturas cerebrais estão conectadas ao Núcleo do Eu – Sistema límbico. (Goldenberg, 2002).

## PLASTICIDADES: CONCEITOS E DIFERENCIAÇÃO

Primeiramente, Costa (2019) esclarece que o termo plasticidade cerebral, plasticidade neural, plasticidade neuronal e plasticidade sináptica podem ser interpretados de maneira sinonímica sem grandes prejuízos no entendimento de estudiosos. De um modo geral, todos os conceitos giram em torno da noção de adaptabilidade cerebral em diferentes espectros: biológico, físico, cognitivo e mental. Mas uma delimitação mais precisa de cada termo significa uma compreensão mais profunda do debate científico. Cada significado deve enfatizar seletivamente o objeto de estudo a ser considerado: o cérebro ou o sistema nervoso central (SNC), Sistema nervoso, Sinapses ou neurônios. Na sequência, o autor apresenta máximas sobre as diferenças relativas à plasticidade:

**A. Plasticidade cerebral:** refere-se à capacidade do cérebro de mudar ao longo da vida. Em relação a esse aspecto, deve-se explicar que há alguns anos foi reconhecido que o tecido cerebral é incapaz de regeneração. Contudo, embora pacientes estivessem gravemente incapacitados, não ficou claro como, por exemplo, eram alcançadas determinadas recuperações.

**B. Plasticidade neural:** a plasticidade neural é amplamente definida como mudanças adaptativas na estrutura e função do sistema nervoso que ocorrem em cada estágio da ontogenia, em função da interação com o ambiente interno ou externo.

**C. Plasticidade neuronal:** representa os neurônios. Eles não se dividem, e por esse motivo sua destruição significa perda permanente, mas seus processos podem ser regenerados dentro de certos limites. A plasticidade dos neurônios é maior durante o desenvolvimento e é parcialmente conservada no sistema nervoso central adulto e emerge em resposta a mudanças nos níveis hormonais, aprendendo novas habilidades, respondendo a mudanças ambientais e lesões.

**D. Plasticidade sináptica:** consiste em sinapses (entre neurotransmissores). A plasticidade sináptica pode ser

definida como alterações que ocorrem nas conexões entre os neurônios, como a plasticidade na expressão de moléculas neuroativas, levando ao aumento ou diminuição da síntese de vários neurotransmissores. Portanto, o termo plasticidade é usado na situação em que alguns processos típicos e característicos do sistema nervoso correm o risco de perder seus significados originais.

Devido à sua alta plasticidade, o cérebro humano não está apenas à mercê de elementos e fenômenos externos (ambiente), mas também não se limitando aos produtos de aspectos biológicos (inatismo). Por outro lado, afeta ambos. (COSTA, 2019).

No campo da educação, as contribuições históricas e científicas para o conceito de plasticidade cerebral são numerosas e podem ser compreendidas pelas duas conclusões a seguir. (1) A plasticidade é vitalícia, como um dos mecanismos para obter a coordenação necessária afim de atender às demandas funcionais. (2) todo processo de aprendizagem ocorre através da plasticidade cerebral. Isso, visto de maneira ainda mais sublime diante do trabalho de inúmeros educadores. (COSTA, 2019) apud (ODA; SANT'ANA; CARVALHO, 2002).

Como o sistema nervoso de uma criança em desenvolvimento é mais plástico que o de um adulto, é muito importante a atuação correta e eficaz na estimulação da plasticidade para favorecer a máxima da função motora/sensitiva do aprendiz, visando facilitar o processo de aprender a aprender no cotidiano escolar (RELVAS, 2010, p. 38).

Então, em suma, a plasticidade cerebral pode ser entendida como um termo maior e mais amplo que realiza ligações com as funções adaptativas do cérebro, apresentando em seu contexto uma considerável relevância no processo de aprendizagem, elencando a educação infantil.

A importância da plasticidade cerebral pode ser destacada no sentido de que ela representa uma maior absorção e abertura para aprender coisas novas, ocorrendo durante a infância e também durante toda a vida, pois embora fatores genéticos entrem na equação das tendências intrínsecas, as experiências extrínsecas são também determinantes no aproveitamento da aprendizagem em estímulos que impactam o desenvolvimento de forma integral a longo prazo. A plasticidade cerebral é potencializada quando promove situações em que se aceita tentativas e erros, quando se apresentam hipóteses e evidências, quando se resolvem casos e simulações com imagens e símbolos e quando se contextualiza o saber por meio de artes visuais, música, dramatização, etc. (SILVEIRA, 2019).

#### **FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

As fases do desenvolvimento infantil, segundo a abordagem psicanalítica, analisam o processo de desenvolvimento humano através da psicosexualidade freudiana e do desenvolvimento da libido desde a infância e por meio de cinco fases distintas, a saber: a fase oral (0 - 2 anos), a fase anal (1-3 anos), a fase fálica (3-5 anos), a fase latente (7-12 aos 14 anos) e a fase genital (12-15 aos 18 anos), onde a organização da libido em torno da zona erógena, que dá a fantasia básica e a relação modal com um objeto específico.

De acordo com D'ANDRÉA (2001), o conceito de desenvolvimento da personalidade de Freud ocorre em estágios: oral, anal, fálica, latência, adolescência, maturidade e velhice. Ele afirma que em cada estágio a pessoa deverá aprender a resolução de certos problemas decorrentes do seu próprio crescimento físico e interação com o meio ambiente. A resolução de vários problemas, que dependem em grande parte do tipo de cultura ou sociedade, leva a passagem de um estágio para outro e à formação de um tipo de personalidade único, onde durante os estágios o indivíduo expressa suas necessidades e seus impulsos de maneira

direcionada afim de continuar a cultura sociocultural a que pertence.

As atividades desempenhadas pelo pedagogo com crianças menores de 12 anos deve seguir o fluxo pedagógico conhecido como construtivismo, que Piaget aborda sob a ótica da psicologia educacional, que é uma concepção teórica que assume que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas interações entre o indivíduo e o meio ambiente, que o indivíduo não nasce inteligente, mas passa por uma maturação orgânica, e também não é passivo sob a influência do meio no sentido de que responde a estímulos externos que trabalham ativamente para construir e organizar o conhecimento através dos estágios de desenvolvimento da vida (SILVEIRA, 2019).

Nesse sentido, para enfatizar ainda mais a ideia piagetiana sobre o papel do professor no processo educativo e do trabalho do psicopedagogo na conscientização de sua ação pedagógica, pensadores da corrente construtivista piagetiana como Coll (1996) defendem que o conhecimento nas escolas é organizado com base em três ideias básicas do construtivismo: 1) Os alunos são responsáveis por sua própria aprendizagem 2) Em ambiente escolar, os alunos precisam reconstruir conhecimentos já adquiridos. 3) Os professores atuam como orientadores no processo de reconstrução do conhecimento. O trabalho do professor é "(...) encadear os processos de construção do aluno com o saber coletivo culturalmente organizado" (COLL, 1996, p. 396).

Fundamentalmente, as fases de desenvolvimento de uma criança podem ser pensadas como um processo gradual e de equilíbrio cognitivo, que a psicologia educacional de Piaget percorre em quatro fases distintas, a sensório-motora (até 2 anos), a pré-operatória (de 2 aos 7 anos), a operatória concreta (dos 7 aos 13 anos) e, por último, a operatória formal (dos 13 anos à idade adulta).

De acordo com Piaget (2003), tais estágios de desenvolvimento interagem da seguinte forma: o estágio sensório-motor (é o estágio em que a criança aprende a

distinguir objetos externos de partes do seu corpo e começa a reconhecer sua coordenação motora, assim a criança balança, pega, joga, morde objetos como forma de experimentação e predeterminação lógica, conceituando o que oscila, o que não oscila, o que é ruído, o que não é); estágio pré-operatório (este é o estágio simbólico, que consiste na criança focar em si mesma em um momento mais autocentrado onde aprende mais sobre seu corpo e sobre si mesma, a criança começa a estruturar seus pensamentos com planos de ação internalizados, que são o que se chama de planos representacionais ou simbólicos, a capacidade de se tornar algo que já existe na imaginação, como quando a criança imita a mãe usando uma bolsa ou sapato) a operatório-concreta (é o estágio adicional do egocentrismo da criança, onde há algumas dificuldades para se colocar no lugar do outro - a criança está pronta para iniciar o aprendizado sistemático e ganhar autonomia crescente em relação a um adulto, assim começa a organizar seus valores morais, e sua atividade interior se torna cada vez mais reversível, ele não confunde mais realidade e fantasia e se comunica melhor com o mundo ao seu redor, seu pensamento se torna menos egoísta) o último estágio é o operatório-formal (essa é uma etapa que consiste na maturação cognitiva, na criação de ideias, a criança é capaz de raciocinar logicamente, pensar concretamente e trabalhar não apenas na realidade, mas também em realidades possíveis, é capaz de tirar conclusões de hipóteses puras).

Piaget (1998) afirma que a escola tradicional não leva em consideração o processo de assimilação (conhecimento prévio) para alcançar a acomodação (aprender novos conhecimentos) e é vista como um processo cognitivo que é necessário para construir a aprendizagem e o conhecimento na relação entre o objeto e o sujeito. De acordo com Moreira (1999), o conhecimento só aumenta quando o sistema de assimilação sofre adaptação. O professor deve criar situações difíceis que causem um desequilíbrio cognitivo



correspondente ao nível de desenvolvimento, para que o aluno alcance um equilíbrio, ou seja, aprender um novo conceito que não foi dominado antes, através da adaptação, assimilação, integração de processos, reajustes e desenvolvimento cognitivo.

Em relação aos princípios da neurociência no desenvolvimento infantil, em termos de reter as conexões entre a aprendizagem cerebral e as estratégias criadas em sala de aula, Bartoszeck e Bartoszeck (2009) afirmam que a aprendizagem pode ser elencada como uma atividade social onde os alunos precisam de oportunidades para discutir temas, aulas práticas e exercícios físicos com participação ativa, pois eles precisam se sentir responsáveis por atividades e questões relativas às suas vidas. As hipóteses são aceitas à medida que são geradas e as evidências são apresentadas para que os alunos expressem seus conhecimentos por meio de artes visuais, música, dramatizações e etc.

### **ESTIMULAÇÃO COGNITIVA**

A relação entre a estimulação cognitiva e a educação não é estabelecida, de acordo com Ribeiro e Freitas (2019), a educação formal geralmente possui uma estrutura curricular formal que ensina conhecimentos que não são adquiridos espontaneamente e, em sua maioria, os professores não têm conhecimento dos processos neurocognitivos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os processos de aprendizagem englobam um conjunto de funções cognitivas muito complexas em contínuo desenvolvimento, o que caracteriza a necessidade de uma educação formal como um mecanismo de mão dupla, onde a estimulação pode levar a melhores desempenhos neurocognitivos, que exigem mais estímulos nas atividades didático-pedagógicas.

Em uma visão neurobiológica da aprendizagem, pode-se dizer que, quando

ocorre a ativação de uma área cortical, determinada por um estímulo, provoca alterações também em outras áreas, pois o cérebro não funciona como regiões isoladas. Isto ocorre em virtude da existência de um grande número de vias de associações, precisamente organizadas, atuando nas duas direções. Estas vias podem ser muito curtas, ligando áreas vizinhas que trafegam de um lado para outro sem sair da substância cinzenta. Outras podem constituir feixes longos e trafegam pela substância branca para conectar um giro a outro de um lobo a outro, dentro do mesmo hemisfério cerebral. São as conexões intra-hemisféricas (RELVAS, 2010, p. 26).

A mesma autora afirma que, ao oferecer uma atividade pedagógica combinada, várias habilidades cognitivas podem ser desenvolvidas nos campos linguístico, lógico-matemático, espacial, musical, dentre outras, ao integrar e organizar observações escritas e visuais, por exemplo, definindo a aprendizagem como uma função da plasticidade cerebral captada por fatores externos (experimentais) e internos (genéticos). Segundo Bartoszecki e Bartoszecki (2009), é importante ressaltar que durante o novo aprendizado, várias áreas do córtex são ativadas simultaneamente, as quais refletem o contexto da vida real e o seu contexto para receber novas informações que são apoiadas numa compreensão adquirida anteriormente.

### **NEUROCIÊNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

O cérebro está em constante evolução e um dos fatores que afetam sua maturidade é a cultura dominante do meio social em que o indivíduo vive. O cérebro é um grande órgão interno e busca auxílio na absorção de estímulos externos. Um dos auxiliares para captação desses estímulos é a visão, cujo principal órgão é o olho, que pode ser chamado de scanner de caracteres. A retina, junto com todo o sistema visual, ao se deparar com tais caracteres, deixa de lado a

invariância e se preocupa em decifrar, iniciando o processo de identificação de cada um (BORGES, 2022).

A audição, cujo principal órgão é o ouvido, também é responsável por retransmitir os estímulos aos neurônios, que têm acesso a áreas do cérebro responsáveis pelo significado das palavras que são ouvidas. Isso facilita o aprendizado e o desenvolvimento humano de maneira semelhante. Na retina, eles recebem significado da mesma maneira. A área do cérebro responsável pelo significado dos grafemas e fonemas é a área de Wernicke, uma das duas partes do córtex cerebral que lidam com a linguagem, sendo a outra a área de Broca. Trata-se de conhecer, interpretar e relacionar informações e, mais especificamente, entender a linguagem escrita e falada. (BORGES, 2022).

Assim como o relógio, Borges (2022) afirma que cada parte do cérebro tem um nome e cada parte tem uma função associada ao aprendizado da leitura e da escrita, segundo pesquisas desenvolvidas por neurocientistas com tecnologia hospitalar. A região temporal superior é responsável pela audição das palavras, e a região occipital (região temporal ventral) é responsável pela leitura, pois é a única região que é ativada apenas para a leitura. O córtex motor e o pré-córtex central são responsáveis pela produção de palavras, e o lobo frontal inferior esquerdo é responsável pela associação de palavras. O cérebro tem um hemisfério direito que controla as funções não verbais, como reconhecer fotografias, desenhos, imagens, etc. Já o hemisfério esquerdo é responsável por compreender as emoções desencadeadas pela escrita e pela leitura.

O cérebro é um órgão essencial para nosso desenvolvimento cognitivo, físico e para nossas vidas. Não há cérebros iguais, mas todos têm os mesmos padrões de funcionamento. É o estímulo externo percebido que causa essa diferença. Em outras palavras, o ambiente é o fator que causa as diferenças no cérebro humano e essa interação social ajuda no processo de aprendizagem.

Pesquisas neurológicas demonstram que o sistema nervoso é capaz de aprender ao longo da vida, mas segundo Cosenza e Guerra (2011) existem dois períodos favoráveis para um bom aprendizado. O primeiro momento é o nascimento, momento em que os neurônios começam a receber informações, e aí entra a qualidade dos estímulos do meio em que a criança está inserida. Tomemos como exemplo uma criança que, ainda no ventre da mãe, ouve histórias cantadas e contadas pelas vozes da família e mantém as mesmas rotinas de quando nasceu, com certeza ela se desenvolverá dentro dos padrões esperados. Por outro lado, crianças que são privadas de estímulos por seus pais e apenas jogam no celular ou assistem a vídeos sem movimento, atrasam seu desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

Outro momento favorável para o desenvolvimento do aprendizado é durante a puberdade, fase em que o sistema nervoso, como um recém-nascido, reagrupa os neurônios, descarta os que não são necessários e, então, forma novas conexões, as sinapses, como característica marcante. A plasticidade cerebral é responsável pela reorganização das estruturas cerebrais e funções. Desta forma, os cérebros de adultos e idosos podem acessar com mais facilidade apenas informações armazenadas para uso social.

Vygotsky (1989), em seu conceito entendia que o desenvolvimento infantil é um processo de desenvolvimento e que as funções psicológicas superiores, como memória, atenção e pensamento, são formadas a partir de um plano de desenvolvimento interpsicológico, ou melhor, a partir de interações com outras crianças em seu meio social.

Já sabemos que uma informação relevante, para se tornar consciente, tem que ultrapassar inicialmente o filtro de atenção. Admite-se que a primeira impressão em nossa consciência se faz por meio de uma memória sensorial, ou memória imediata, que tem duração de alguns segundos e corresponde apenas à

ativação dos sistemas sensoriais, relacionados a ela. Se a informação for considerada relevante, poderá ser mantida; do contrário, será descartada (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 52).

A memória e a atenção estão intimamente relacionadas com a alfabetização, porém existem diversos tipos de memórias. Vamos citar alguns importantes relacionados à vida diária e ao aprendizado da leitura e da escrita. Para uma criança lembrar de informações, ela precisa de atenção e, para receber atenção, seu cérebro precisa receber informações que tenham significado, para criar novas sinapses a partir das que já existem no cérebro. Assim, os professores devem respeitar e utilizar a bagagem cultural de seus alunos para que obtenham um bom acervo de informações em aula, considerando o sistema de repetição, elaboração e combinação, que ajuda no armazenamento por mais tempo.

O sistema de repetição e a memória sensorial são partes integrantes da memória operacional. Esse tipo de memória, apesar de transitória, desempenha não apenas a função de armazenar informações, mas também pode processar e alterar seu conteúdo. Os sistemas neurais equivalentes formam uma unidade de processamento que lida com diferentes tipos de informação, como imagens, sons e pensamentos, e os mantém disponíveis para atividades como resolução de problemas, compreensão e raciocínio. Na memória operacional, porém, existe um processo adicional que permite que as informações sejam armazenadas por mais tempo, isso é feito ativando registros já armazenados no cérebro, tornando-os disponíveis para uso pela consciência naquele momento (COSENZA; GUERRA, 2011).

As emoções são um grande fator que afetam o desenvolvimento de uma criança tanto na sala de aula quanto na sociedade. Segundo Vygotski (1993), as emoções influenciam muito o desenvolvimento da

criança e estão um pouco mais relacionadas à sua cultura. Já Wallon relata que as “emoções se baseiam em uma lógica mecanicista e que ninguém é capaz de compreender toda a sua complexidade” (WALLON, 1995, p. 57). Vygotski e Wallon são excelentes escritores que defendem a importância da emoção no desenvolvimento infantil, mas embora haja algumas divergências em seus pontos de vista, eles são próximos ao defender a interação das crianças com os grupos sociais. Quando se fala em emoções, estamos falando de tristeza, alegria, dor, surpresa, medo, raiva, nojo e sentimentos que as pessoas sentem e manifestam através de seus corpos, como taquicardia, lacrimejamento, mudanças no ritmo de aceleração e indigestão. Isso aponta para muitas outras coisas que podem ser sentidas como boca seca, alterações nas expressões faciais, diferentes gestos de mãos e pés, pupilas dilatadas.

As informações que se relacionam às emoções entram no sistema nervoso através de conexões em uma parte do cérebro chamada amígdala, que literalmente se parece com uma amêndoa. “Através dessas conexões a amígdala age como um centro coordenador, que dispara comandos que poderão provocar o aumento na vigilância e as modificações viscerais” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 77). É bom esclarecer que a amígdala pode fazer uma pessoa chorar diante de três estados emocionais: tristeza, alegria e medo. Portanto, é importante ter uma autoconsciência das emoções para que você possa se recordar à medida que melhora a cada dia. Compreender as emoções é sempre importante, inclusive na sala de aula e, o mais considerável é que influencia tanto o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos quanto a orientação dos professores. As emoções são ainda mais importantes porque são uma forma de introduzir a leitura e a escrita de forma holística para acomodar e enfatizar o processo de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, a maioria dos professores desconhece o funcionamento do sistema nervoso e do cérebro como um todo no ensino. Portanto, muitas vezes não faz parte da estratégia educacional dos educadores a utilização de estímulos que resultem na reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento que provoca mudanças comportamentais através da plasticidade cerebral, que pode ter ótimos resultados relacionados. Isso ocorre porque o principal objeto de pesquisa em neurociência é o cérebro, e o cérebro está envolvido no aprendizado humano.

Assim, se os professores soubessem como o cérebro funciona, como ele reage e quais mudanças ocorrem no cérebro quando ele responde a estímulos, isso facilitaria o ensino dos educadores, ajudando-os a encontrarem novas maneiras de se desenvolver dentro da sala de aula. O importante para o trabalho do educador é que ele tenha conhecimentos além do pedagógico, ou seja, conheça mais sobre as funções cerebrais das crianças.

Dessa forma, os professores podem desenvolver suas atividades de forma significativa, comunicar, inspirar e compreender as limitações de cada aluno e contribuir de forma efetiva para o processo de ensino e aprendizagem. Para professores, diretores, coordenadores, auxiliares educacionais, pais e responsáveis pelos alunos, é muito importante saber sobre o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. A manipulação adequada dos processos neurológicos deve permitir que as crianças experimentem qualitativamente o ciclo de alfabetização.

No futuro, formaremos cidadãos capazes de liderar grupos, resolver problemas, organizar ideias, comunicar ideias atuais e criticá-las. É uma questão de interesse pessoal, inclusive profissional, promovendo assim o desenvolvimento social e humano. Numa sociedade educacionalmente competente, a economia também avança pois se desenvolve dentro da sociedade e ganha aliados para gerar bons rendimentos, gerando ganhos pessoais.

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este presente estudo recorreu como método para tal a pesquisa descritiva do tipo revisão integrativa de literatura, que se configura como um método de pesquisa que analisa e sintetiza pesquisas publicadas sobre o assunto, a fim de aperfeiçoar as práticas profissionais e desvendar algumas lacunas no conhecimento científico, as quais ainda não foram totalmente esclarecidas. Esta revisão foi realizada através de base de dados como Google Acadêmico e SciELO, os trabalhos, artigos científicos e livros utilizados foram publicados no período de 1993 a 2022.

## REFERÊNCIAS

- BARTOSZECK, A. B; BARTOSZECK, F.K. Percepção do professor sobre neurociência aplicada à educação. EDUCERE. Revista de Educação, Umuarama, v. 9, n. 1, p.7-32, jan/jun, 2009.
- BORGES, L.C.M. Neurociência e o processo de alfabetização. Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, Alan Ricardo; DA SILVA, Peterson Luiz Oliveira; JACÓBSEN, Rafael Tatsch. Plasticidade cerebral: conceito (s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de Letras. **Entrepalavras**, v. 9, n. 3, p. 457-476, 2019.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- D'ANDRÉA, Flávio Fortes. Desenvolvimento da Personalidade. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2001.
- GUIMARÃES, Leonídia Alfredo. Teoria do núcleo do eu de rojas-bermúdez e sua correlação com o

imagodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 29, p. 163-171, 2022.

ROJAS-BERMÚDEZ, J. G. Núcleo do Eu. Artes Gráficas, 1978.

ROJAS-BERMÚDEZ, J. G. Teoria y Técnicas Psicodramáticas. Paidós, 1997.

MORENO, J. L. Psicodrama. Cultrix, 1978.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. Seis estudos de psicologia. Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GOLDBERG, E. O cérebro executivo: Lobos freatais e mente civilizada. Imago, 2002.

GUIMARÃES, L. A. Percurso da imagem para além das sombras: Um olhar sobre o eu. In: Anais do 17º Congresso Brasileiro de Psicodrama e 1º Latino-Americano de Processos Grupais. Fevrap, 2010.

ODA, J. Y.; SANT'ANA, D. M. G.; CARVALHO, J. Plasticidade e regeneração funcional do Sistema Nervoso: contribuição ao estudo de revisão. Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR, Umuarama, v. 6, n. 2, p. 171-176, 2002.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. 2a ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

RIBEIRO, D. O.; FREITAS, Patrícia M. de. Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual. Rev. Educação Especial, v. 32, 2019. Disponível em<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/articloe/view/31119/31119>>. Acesso em jan. 2023

SILVEIRA, R. Perspectivas à psicopedagogia da criança no Brasil. Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA. Ano 12, Vol XXIV, Número 2, jul-dez, 2019, Pág. 580-599.

VYGOTSKY, Semenovicth Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Semenovicth Lev. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, Henri. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

## O PROCESSO ADMINISTRATIVO TRIBUTÁRIO, A AÇÃO DE EXECUÇÃO FISCAL E OUTRAS FORMAS DE BUSCAR O PAGAMENTO DO CRÉDITO

### THE ADMINISTRATIVE TAX PROCESS, THE TAX EXECUTION ACTION AND OTHER WAYS TO SEEK PAYMENT OF THE CREDIT

Anderson Ricardo Barros Silva <sup>1</sup>

#### RESUMO

**OBJETIVO:** Analisar o processo administrativo tributário, como um instrumento de regulação fiscal e responsabilidade tributária. **METODOLOGIA:** Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, qualitativa e literária, uma vez que a análise ocorre em várias fontes de pesquisa, como livros, artigos científicos, sites e livros virtuais. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Em avaliação aos estudos aprofundados, conclui-se que o processo administrativo tributário é um mecanismo eficaz de cobrança fiscal, podendo, inclusive, ser realizado o protesto em cartório da CDA e a promoção da inclusão do nome do contribuinte devedor nos cadastros públicos de inadimplentes, sem a necessidade de autorização judicial, sem desprezo da Ação de Execução Fiscal (AEF), que é um processo judicial usado para recuperar dívidas tributárias registradas na Dívida Ativa de entidades governamentais, regulamentada pela Lei n. 6.830/1980.

**PALAVRAS-CHAVE:** IPTU; Processo Administrativo; Execução Fiscal.

#### ABSTRACT

**OBJECTIVE:** To analyze the tax administrative process as an instrument of fiscal regulation and tax responsibility. **METHODOLOGY:** This is a traditional, non-systematic, descriptive, qualitative, and literary literature review, as the analysis occurs in various research sources such as books, scientific articles, websites, and virtual books. **CONCLUSIONS:** In evaluating the in-depth studies, it is concluded that the tax administrative process is an effective mechanism for tax collection, and can even include the protest of the Certificate of Tax Debt (CDA) in a notary's office and the inclusion of the name of the debtor taxpayer in public registers of defaulters, without the need for judicial authorization, without prejudice to the Tax Collection Action (AEF), which is a judicial process used to recover tax debts registered in the Active Debt of government entities, regulated by Law No. 6,830/1980.

**KEYWORDS:** IPTU; Administrative Process; Tax Execution.

<sup>1</sup> Advogado. Doutorando em Ciências Jurídicas pela ACU - Absolute Christian University. Mestrado em Administração Pública pelo Instituto Politécnico da Guarda – Portugal. Graduação em Direito pelo CESMAC. Especialização em Direito Civil pela ESMP. **E-MAIL:** andersonbarrosadv@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/1798008864112841

## INTRODUÇÃO

A atuação administrativa fiscal se materializa por meio de procedimentos ou processos, destacando-se que estes termos acumulam, em suas origens, a noção de sequência articulada de atos. Assim, em prol da clareza, o ato significaria, simplesmente, a unidade de revelação de determinada ação; o procedimento e o processo, por consequência, seriam o grupo estruturado desses atos (NUNES, 2020).

É por meio do processo que as normas são cumpridas, devendo-se, nesse rumo, garantir ao contribuinte a aplicação do princípio do contraditório e da ampla defesa, bem como a possibilidade da resolução do conflito em questão. Porém, aqui pretende-se analisar o procedimento administrativo como instrumento de resolução das demandas fiscais, sem desprezo da ação executiva.

## OBJETIVO

Analisar o processo administrativo tributário, como um instrumento de regulação fiscal e a responsabilidade tributária.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa baseada no método hipotético-dedutivo, com fontes documental e bibliográficas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO:

### PROCESSO ADMINISTRATIVO TRIBUTÁRIO

Segundo (2022), afirma que no Estado de Direito contemporâneo, o funcionamento da

Administração Pública se dá prioritariamente por meio de atos inter-relacionados que tendem a resultados finais. Além de permitir a intervenção e participação de sujeitos relevantes, essa série de comportamentos também pode exercer maior controle interno e externo sobre as atividades administrativas.

Nesse rumo, urge acrescentar que, nos respeitáveis dizeres da eminente Regina Helena Costa (2021), o objeto do processo administrativo tributário consiste em qualquer uma das três espécies de relação jurídico-tributária, enfatizando-se que tais modalidades dizem respeito, além da relação jurídica sancionatória, às obrigações tributárias e acessórias.

À vista disso, torna-se indispensável salientar que de forma complementar, Paulo de Barros Carvalho (2021a) traz a afirmativa de que o procedimento administrativo tributário não se aplica apenas às multas ou outras sanções fiscais, visto que, à exigência do tributo, deve-se ter respeito aos mesmos parâmetros, bem como a observação dos idênticos cuidados.

No âmbito constitucional, é possível referendar que o Processo Administrativo Fiscal (PAF) tem fundamento no art. 5º, LV, da CRFB/1988, *in verbis*: “Art. 5º, LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes; [...]” (BRASIL, 1988). Em virtude do que fora apresentado até aqui, chegamos ao entendimento de que a compreensão do PAF é uma garantia imprescindível do contribuinte, pois nele estão presentes, de forma indispensável, sob pena de nulidade, os princípios constitucionais do contraditório e ampla defesa, sendo, portanto, penhor fundamental e individual do cidadão. Com a mesma característica, contudo, de maneira implícita, a Carta Política do Brasil de 1988 cravou a segurança de que o PAF tem guarda nos incisos XXXIV, alínea *a*<sup>2</sup> e LV<sup>3</sup>,

<sup>2</sup> XXXIV - são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas:

a) o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder;

<sup>3</sup> LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

do artigo 5º precitado, ao consagrar o direito de petição junto a qualquer órgão público, contra ilegalidade e abuso de poder e, principalmente, quando menciona a impossibilidade da privação dos bens do indivíduo sem que haja o devido processo legal (BRASIL, 1988).

Em síntese, apesar da ausência de dúvida no que se refere ao direito de defesa do contribuinte, insta mencionar que existem dois desdobramentos no Processo Administrativo Fiscal: um se relaciona com o processo administrativo tributário contencioso e outro à esfera igualmente administrativa não contenciosa (SEGUNDO, 2022). Diante disso, passa-se à análise acerca do desenvolvimento do PAF.

### **PROCESSO ADMINISTRATIVO TRIBUTÁRIO DE FORMA NÃO CONTENCIOSA**

Em consonância com a Teoria Geral do Processo Tributário, Nunes (2020) esclarece que existe a possibilidade de o Fisco proceder à autuação fiscal, informar ao contribuinte o valor correspondente do montante devido, e conseqüentemente extinguir o crédito tributário, caso em que não há necessidade da existência de processo administrativo contencioso, tampouco ação judicial.

Como é possível compreender, é nesta fase que o ente político informa ao contribuinte que ele é devedor do crédito tributário, sem que haja, necessariamente, uma contenda administrativa. Para melhor entendimento, não é inconveniente elucidar que o surgimento de uma ação fiscal não contenciosa se materializa por intermédio da constituição do crédito tributário, mediante o lançamento, representando, assim, o nascedouro da obrigação jurídico-tributária (SABBAG, 2022).

### **CONSTITUIÇÃO DO CRÉDITO TRIBUTÁRIO**

*Ab initio*, aclaramos que, sem a materialização do lançamento tributário, não se pode cogitar a existência do processo administrativo fiscal, pois o indigitado ato é o marco divisor entre o procedimento de preparação e o início da possível instauração do PAF.

Para Paulo de Barros Carvalho (2021b), lançamento é ato jurídico administrativo de categoria simples, constitutiva e vinculante, por meio do qual se insere uma norma individual e específica no ordenamento jurídico pátrio.

Nessa toada, tal norma é precedida de fato jurídico tributário e, em sua decorrência, nasce a formalização da obrigação, para que haja a conseqüente formalização do vínculo obrigacional, com a individualização dos sujeitos ativos e passivos, a determinação do objeto da prestação, formado pela base de cálculo e a correspondente alíquota, bem como a determinação das condições temporais em que o crédito deve ser cobrado (CARVALHO, P. B., 2021b).

Em outras palavras, podemos concluir que lançamento tributário é um ato jurídico administrativo simples que expressa a vontade de um ente público, independentemente da anuência do contribuinte, enquadrando-se na categoria de atos constitutivos por criar relações jurídicas, sendo, por fim, ato administrativo plenamente vinculado à atividade estatal, porque o agente público que o implementa não faz avaliações subjetivas, apenas ajusta a concretização do fato imponível nos moldes da hipótese de incidência normativa tributária. Por último, destacamos que o conceito expresso acima pode ser confirmado pelo texto do art. 142 do CTN<sup>4</sup>.

### **TIPOS DE LANÇAMENTOS TRIBUTÁRIOS**

montante do tributo devido, identificar o sujeito passivo e, sendo caso, propor a aplicação da penalidade cabível. Parágrafo único. A atividade administrativa de lançamento é vinculada e obrigatória, sob pena de responsabilidade funcional.

<sup>4</sup> Art. 142. Compete privativamente à autoridade administrativa constituir o crédito tributário pelo lançamento, assim entendido o procedimento administrativo tendente a verificar a ocorrência do fato gerador da obrigação correspondente, determinar a matéria tributável, calcular o



Existem três tipos de lançamentos, contudo, diferenciados pela ação do contribuinte. A fonte de inspeção de tal tricotomia é estabelecida no índice de participação do devedor tributário, que pode ter maior ou menor influência sobre a espécie de ato administrativo apropriado para cada situação, não significando dizer que o Fisco despreza sua função arrecadatória (CARVALHO, P. B., 2021a). Nesse diapasão, existe no ordenamento jurídico brasileiro o lançamento por declaração, o de ofício e por homologação.

Nesse contexto, destaque-se que, na hipótese do lançamento por declaração, reside a colaboração mútua entre o fisco e o administrado; no de ofício, o auxílio do devedor do crédito tributário é inexistente, levando-se em conta que todas as providências preparatórias são feitas nos cancelos da Administração. Por derradeiro, tem-se que, no lançamento por homologação, a responsabilidade é quase exclusiva do contribuinte, pois o trabalho principal é realizado por ele, limitando-se o Fisco à função de homologá-lo (CARVALHO, P. B., 2021a).

#### 1.1.1.1.1 Lançamento Misto

Nesta espécie de lançamento, o contribuinte fornece as informações necessárias ao Fisco para que este possa apurar sua inadimplência, exigindo dele o pagamento. Nesse diapasão, surge de forma importante, no lançamento por declaração ou misto, o auxílio do sujeito passivo ou terceiro, com a atividade privativa estatal, havendo, assim, uma operação mista entre a administração e o sujeito passivo ou terceiro, no exercício do procedimento (ALEXANDRE, 2022).

Sobre o aspecto da legislação municipal, exemplificamos o caso do ITBI, quando, por intermédio dele, o contribuinte declara à Fazenda Pública o montante comercializado em virtude da venda do imóvel, sendo este calculado pelo Fisco para, posteriormente, exigir o valor devido periodicamente atualizado.

Para terminar, Alexandre Mazza (2021), com muita propriedade enaltece que este tipo de ato administrativo está se tornando uma espécie cada vez mais rara na legislação brasileira e, por consequência, a

tendência é ser abolido, já que tal modalidade de lançamento não é tão eficiente quanto o de ofício, nem tão confortável para o Fisco quanto o por homologação.

## O AUTOLANÇAMENTO

No que diz respeito a esta espécie de ato administrativo, o lançamento por homologação é caracterizado pela colaboração indispensável do devedor do crédito tributário, haja vista que ele é o responsável pela indicação dos fatos geradores, bem como pela informação a respeito do montante devido, para que depois a Fazenda Pública valide o *quantum debeatur* declarado (COSTA, 2021).

Um exemplo de lançamento por homologação ocorre no caso do ISS, pois o procedimento se materializa “com a entrega de declaração de débito pelo contribuinte ao Fisco”. (TJ/SP, 2021). Portanto, é atribuição do sujeito passivo a antecipação do pagamento sem o prévio exame da autoridade administrativa.

## LANÇAMENTO DIRETO

A modalidade de lançamento em tela tem essa denominação porque a formalização do crédito tributário ocorre independentemente de qualquer participação do contribuinte (CARNEIRO, 2020). Na mesma toada, direciona-se Ricardo Alexandre (2022), ao lecionar que daí surge a designação teórica e legal, uma vez que neste modelo, as autoridades fiscais, devido às obrigações de poder impostas por seus ofícios, procedem diretamente à liquidação dos tributos, sem a devida colaboração do devedor. Dessa maneira, entendemos que o lançamento fiscal direto é realizado de forma exclusiva por parte do Fisco, já que a participação dos contribuintes é muito pequena, por isso este tipo de ato administrativo é chamado também de lançamento de ofício, pois a Administração Pública apenas encaminha a exigência do crédito tributário para os sujeitos passivos pagarem.

Com efeito, existem várias situações que autorizam a Administração efetuar e rever de ofício (sem provocação do sujeito passivo) o ato administrativo de lançar o tributo. Isto se processa porque o lançamento fiscal pode ser direto ou acrescido de caráter supletivo, tendo em vista que, na hipótese em que o contribuinte não tenha realizado os atos capazes de satisfazer de forma real a apuração do montante devido, terá, neste momento, o caráter supletivo do lançamento de ofício, sendo esta a única maneira de formalização do crédito tributário por parte do Fisco (PAULSEN, 2022).

Em suma, a inscrição do crédito tributário em decorrência do IPTU ocorre mediante o lançamento de ofício (CARVALHO, P. B., 2021a). Com isso, há o impulsionamento direto por parte da Administração, haja vista que a ocorrência do fato gerador é sempre em 1º de janeiro de cada ano, cujo respectivo lançamento se materializa pela publicação de edital ou até mesmo pela simples entrega do carnê de pagamento ao contribuinte. Diante disso, caso não haja o pagamento voluntário, surge-se o processo administrativo fiscal contencioso.

#### 1.1.2 Processo Administrativo Tributário na Forma Contenciosa

Após o ato de lançamento por parte do Fisco, o meio inevitável para consubstanciar a cobrança do crédito tributário é o Processo Administrativo Fiscal. De acordo com Segundo (2022), os procedimentos administrativos contenciosos derivam implicitamente do fato de o Brasil ser um país democrático de direito subordinado à legalidade e a moral, o que exige da Administração adoção do devido processo legal administrativo, no qual possa exercer o controle interno sobre a legalidade de seus atos, possibilitando aos cidadãos seus direitos explícitos, conforme disposto no art. 5º, Incisos XXXIV, a, LIV e LV da CF/88.

Com isso, todo contribuinte tem o direito de se defender sem ter que recorrer ao Judiciário. De fato, se os agentes públicos responsáveis pela apuração das infrações tributárias atuassem como juízes de primeira e última instância, estariam violando os princípios do

contraditório, da ampla defesa e da isonomia. Desse modo, tal defesa surge em decorrência do lançamento tributário, quando o devedor não concordar com o valor cobrado pelo Fisco em decorrência do montante tributável (tributo) ou em virtude de penalidade pecuniária (multa) - (SEGUNDO, 2022).

No Brasil, devido à autonomia das unidades federativas, todo ente federal tem o direito de legislar sobre os procedimentos administrativos em seu território. Logo, existe uma legislação que rege os processos administrativos tributários da União e uma série de leis com a mesma finalidade para regular os processos tributários de cada ente político (NUNES, 2020).

### ABERTURA DO PROCESSO ADMINISTRATIVO TRIBUTÁRIO

Segundo Costa (2021), a instauração se relaciona com o começo do processo tributário e ocorre com a formalização das demandas, portanto quando presente a litigiosidade (art. 5º, LV, CR). Nessa perspectiva, o processo administrativo fiscal contencioso é instaurado com a impugnação do sujeito passivo em face do lançamento do crédito tributário ou contra qualquer medida ou exigência fiscal imposta.

Além disso, a execução e a decisão dos procedimentos administrativos obedecem aos princípios da oficialidade, da legalidade objetiva, da verdade material, do informalismo, da garantia da ampla defesa e do contraditório, sem prejuízo de outros princípios de direito público.

Decerto, resumimos que, a instauração do processo tributário extrajudicial representa o instante preambular da discussão administrativa, e, conseqüentemente, a partir deste momento, nasce o procedimento de inicialização da preparação processual, assim como o surgimento indispensável à organização procedimental, isto é, a instrução do PA.

## ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO ADMINISTRATIVO

Como já mencionado, rememoramos que o procedimento de preparação é apenas uma etapa de instrumentalização que poderá desencadear um PAF, uma vez que ainda não há que se falar em litígio administrativo. Segundo Costa (2021), a fase de preparação, assim como a de instrução, objetiva a aptidão do processo para julgamento, sendo ambas, desta maneira, etapas complementares, pois os elementos probatórios documentais já devem ter sido apresentados anteriormente pelo sujeito passivo.

Assim, entendemos que a fase de preparação se entrelaça com a de instrução, pois possuem atos concomitantes e dependentes que, em linhas gerais, formam a demarcação à atuação do órgão julgador, porque é nesta etapa que há, além dos procedimentos acima expendidos, o controle de prazos para impugnação e réplica, a organização processual e outros procedimentos conexos.

### INSTRUÇÃO DO PROCESSO ADMINISTRATIVO TRIBUTÁRIO

Para melhor compreensão do exposto acima, é interessante gizar que Paulo de Barros Carvalho (2021b), ao classificar os atos administrativos que integram o procedimento administrativo, elucida que os atos instrutórios ou ordinários são aqueles projetados para instrumentar e preparar as condições de tomada de decisão, como informações, relatórios, laudos, perícias, documentos, pareceres, etc.

Já no campo jurídico, é importante mencionar que Marizoni, Arenhart e Mitidiero (2021) ensinam que a iniciativa da prova é um elemento imprescindível à organização de processos justos, e os tribunais devem zelar por isso, alcançando a igualdade material entre os litigantes e a eficácia dos procedimentos para o exercício do poder investigativo.

Por esse ângulo, o CTM de Cajueiro/AL estabeleceu que o PAF deve ser organizado de forma similar aos processos judiciais, conforme se pode notar da literalidade do artigo 335. Acrescente-se, ainda, que o direito à instrução probatória é garantido pelo teor do art. 398 do mesmo diploma legal, quando assegura ao sujeito passivo o condão de realizar a impugnação do lançamento (CAJUEIRO, 2005).

O artigo em tela determina o prazo de 30 dias para que o contribuinte, devidamente notificado, realize tal impugnação, caso entenda que as informações implementadas estejam incorretas ou injustas, mas, a medida defensiva deve ser escrita e acompanhada de provas, podendo ser acostados inclusive, documentos, levantamentos e demonstrativos. O prazo mencionado deve ser cumprido, sob pena do perecimento das alegações na esfera administrativa, surgindo, portanto, o dever de a Fazenda Pública buscar, por meio da via judicial, o adimplemento do crédito tributário (CAJUEIRO, 2005).

Por último, impende destacar que, por força dos princípios da verdade material e da impulsão oficial, compete à autoridade julgadora de primeira instância a apreciação dos pedidos de produção de provas, bem como as tomadas de decisões de ofício, no sentido de produzir outras que julgar pertinente (COSTA, 2021). Em pós a finalização das etapas de preparação e instrução, avança-se à penúltima fase do PAF: o julgamento da demanda litigiosa administrativa.

### RECURSO DO PROCESSO ADMINISTRATIVO TRIBUTÁRIO

A decisão administrativa deve ser fundamentada conforme os elementos contidos nos autos, obediência à legislação e respeito à ordem de intimação, podendo, ainda, a autoridade julgadora decidir por sua livre convicção ou determinar diligências necessárias na apreciação das provas. Como consequência, as regras são semelhantes àquelas que se dão no processo judicial, por

intermédio do art. 496 do CPC. Logo, também é aplicado o duplo grau de jurisdição, surgindo, assim, uma quarta etapa do processo administrativo tributário: a fase recursal (COSTA, 2021).

Com a finalização do procedimento administrativo, mantendo-se inerte o sujeito passivo quanto à obrigação do pagamento do crédito tributário, compete à Administração realizar atos de controle e apuração, objetivando a inscrição do débito no livro de registro da dívida ativa, constituindo a última chance à Fazenda Pública de apreciar sua legalidade antes de proceder à cobrança do débito (MADUREIRA, VALADÃO & BERNARDINA, 2021). Tal alternativa consiste na utilização da via judicial, por meio da ação de execução fiscal.

### **A AÇÃO JUDICIAL PARA EFETIVAÇÃO DA COBRANÇA TRIBUTÁRIA – EXECUÇÃO FISCAL**

*Ab initio*, torna-se importante trazer a lume que, em conformidade com as perspicazes dicções de Madureira, Valadão e Bernardina (2021), a execução fiscal é uma espécie de cobrança por título extrajudicial, devendo embasar-se em título executivo líquido, certo e exigível. Este título é chamado de CDA, sendo ele o único documento que alicerça o instrumento jurídico em análise.

A Ação de Execução Fiscal (AEF) é a cobrança judicial dos créditos tributários inscritos na Dívida Ativa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Como já mencionado, a matéria é disciplinada pela Lei n. 6.830/1980 e diz respeito a uma classe processual que se fundamenta em título extrajudicial por quantia certa, objetivando a proteção jurisdicional executiva, na busca da satisfação do crédito tributário pertencente ao ente público e devido pelo contribuinte (SEGUNDO, 2022).

Nesse passo, de acordo com os ensinamentos de Mazza (2021), o objeto da execução fiscal se refere ao estabelecimento da aplicação do devido processo legal à

exigência judicial não apenas dos créditos tributários, haja vista que a literalidade do art. 2º, § 2º, da Lei de Execução Fiscal (LEF) impõe tal permissibilidade, em que podem ser incluídas a atualização monetária, as multas, os juros e outros encargos decorrentes de lei ou contrato.

Como se depreende das informações supra-mencionadas, a eficiência da cobrança do crédito tributário se corporifica por meio da ação judicial denominada execução fiscal; contudo, para que se tenha validade no procedimento, o Fisco necessita comprovar a existência do título executivo extrajudicial chamado Certidão da Dívida Ativa (CDA), consoante dispõe a literalidade do § 3º, do art. 2º, da LEF (MAZZA, 2021).

Nesse sentido, corroboramos com a afirmativa de que a ação em tela objetiva a expropriação dos bens do contribuinte devedor para dar termo ao crédito tributário. Nos dizeres de Cunha (2020), qualquer execução tem seu fundamento em título executivo que constitua uma obrigação líquida, certa e exigível. Tal situação acontece porque, nesta fase, não há que se falar em pontos contraditórios, discussões jurídicas ou fáticas pelas partes, pois tais questionamentos já foram esgotados na esfera administrativa.

### **INSCRIÇÃO DO CRÉDITO TRIBUTÁRIO E A CERTIDÃO DE DÍVIDA ATIVA**

Consoante Madureira, Valadão e Bernardina (2021), a inscrição em dívida ativa destina-se a constituir um título executivo para a cobrança judicial do crédito fiscal, a denominada Certidão de Dívida Ativa (CDA). O CTN preceitua, no art. 201, que a dívida ativa tributária é aquela proveniente de crédito dessa natureza, inscrita regularmente na repartição competente, após o vencimento do prazo de pagamento estabelecido em lei ou decisão final proferida em processo regular (BRASIL, 1966).

À guisa de confirmação, Carvalho (2021a) obtempera que a inscrição em dívida ativa tem por escopo

a constituição unilateral do título executivo que servirá de base para a cobrança judicial não pagos à Fazenda Pública. Nesse contexto, para Sabbag (2020), em conformidade com a combinação dos artigos 204 do CTN e 3º da Lei de Execução Fiscal, a Fazenda Pública não precisa provar a certeza e a liquidez do crédito tributário para dar andamento à execução fiscal, uma vez que a CDA é título líquido e certo e, por conseguinte, tem efeito de prova pré-constituída, portanto, imediatamente exigível.

De acordo com o acima expandido, é possível elucidar que a inscrição em tela compreende os débitos tributários e não tributários e, depois da inscrição do débito na dívida ativa, será expedida uma certidão que declara a sua certeza e liquidez. Nesse contexto, tal certidão de dívida ativa institui o título executivo capaz de legitimar a propositura da execução fiscal (CUNHA, 2020).

Resumindo, apreendemos que com a inscrição do débito tributário na dívida ativa da Fazenda Pública Municipal, surge a possibilidade da extração da CDA; esta, por sua vez, constitui força de título executivo extrajudicial, com eficácia do atributo presunção de veracidade, sendo o documento indispensável à propositura da ação de execução fiscal em face do sujeito passivo.

## **A RELAÇÃO JURÍDICO-TRIBUTÁRIA E SEUS SUJEITOS**

Na dicção de Costa (2021) a Fazenda Pública goza da ação executiva específica à exigência de seus créditos. Assim, o processo executivo tributário é um mecanismo, cujo qual o Poder Executivo Fiscal detém de forma reservada a legitimidade ativa. Nesse ínterim, enquanto o sujeito ativo da relação jurídico-tributária é sempre o Fisco, o sujeito passivo é o contribuinte, mas, em sua impossibilidade, poderá ocasionar sua substituição.

Com relação à sujeição passiva, nos termos do art. 4º da LEF (BRASIL, 1980), além do devedor, poderão ocupar este lugar o fiador, o espólio, a massa falida, o

responsável tributário de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e os sucessores a qualquer título (MAZZA, 2021). Todavia, impende ressaltar que os sujeitos envolvidos em tal relação jurídica, poderão realizar a autocomposição, nos termos do Código de Processo Civil.

## **MEIOS ALTERNATIVOS DE SOLUÇÃO CONSENSUAL NAS AÇÕES DE EXECUÇÃO FISCAL**

É sensato repisar que, com a efetiva cobrança e a captura do débito tributário, o ente público impõe a garantia da ordem econômica, confortando os administrados com a efetividade das ações específicas para dar efeito ao concreto implemento da renda pública (COSTA, 2021). Entretanto, de forma subsidiária, as disposições do Código de Processo Civil também às Ações de Execução Fiscal se aplicam, nos termos do artigo primeiro da LEF<sup>5</sup>.

A afirmativa acima significa dizer que a disciplina contida no diploma de processo civil só ocorrerá se não houver previsão específica para a matéria na Lei de Execução Fiscal, (MADUREIRA, VALADÃO & BERNARDINA 2021). A esse propósito, é imperioso esclarecer que a lei especial supracitada não trata da possibilidade da transigência das partes; porém, o art. 190 do Código do Processo Civil (CPC) estabelece tal condição:

Art. 190 - Versando o processo sobre direitos que admitam autocomposição, é lícito às partes plenamente capazes estipular mudanças no procedimento para ajustá-lo às especificidades da causa e convencionar sobre os seus ônus, poderes, faculdades e deveres processuais, antes ou durante o processo. (BRASIL, 2015)

Sendo assim, ao se fazer uma interpretação sistemática entre os dispositivos legais anteriormente expostos, admitimos a existência da possibilidade de

<sup>5</sup> Art. 1º - A execução judicial para cobrança da dívida ativa da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e

respectivas autarquias será regida por esta Lei e, subsidiariamente, pelo Código de Processo Civil.

transação entre as partes da relação jurídico-tributária, mesmo porque o art. 174 do CPC preceitua que os entes federados poderão, inclusive, criar câmaras de mediação e conciliação, visando à solução de conflitos no âmbito administrativo, envolvendo órgãos e entidades da Administração Pública (BRASIL, 2015).

## AS DIVERSAS FORMAS DE SOLUÇÕES DE CONFLITOS EXTRAJUDICIAIS

Apesar da inserção do parágrafo único ao artigo 1º da Lei n. 9.492/1997, por meio Lei n. 12.767/2012, que positivou a possibilidade do protesto judicial da CDA em nosso ordenamento jurídico. Nesse cenário, até mesmo antes da vigência da Lei n. 767/2012, a prática do protesto da CDA também era aplicada nas esferas públicas estaduais e municipais (FILHO, 2021).

Na atualidade, com o advento de utilizações das práticas das soluções extrajudiciais de conflitos (arbitragem, mediação e conciliação), surge, também, a possibilidade do emprego de outros mecanismos disponíveis à Fazenda Pública na busca do adimplemento do crédito tributário devido pelo contribuinte. Por este ângulo, são

admissíveis o protesto da CDA, a negativação em cadastros privados e públicos de inadimplentes, *call center* e notificações (FILHO, 2021).

Com fulcro em tais considerações, é sobretudo importante assinalar que o colendo Tribunal Pleno do Supremo Tribunal Federal<sup>6</sup> consubstanciou a tese de que o protesto da CDA constitui um mecanismo constitucional e legal, pois não restringe indevidamente quaisquer direitos fundamentais garantidos aos contribuintes e, portanto, não constitui uma sanção política (BRASIL, 2018).

Assim, ilustramos que nada impede que haja o protesto da CDA em cartório como medida extrajudicial para tentar fazer com que o contribuinte cumpra sua obrigação tributacional, pois o mencionado protesto não afronta os direitos constitucionais dos contribuintes, tampouco impede o regular andamento da execução fiscal, em que o devedor tributário possui direito de se defender, com aplicabilidade de princípios inerentes aos litigantes, a exemplo do contraditório e ampla defesa.

Ademais, no que se refere à negativação em cadastros privados e públicos de inadimplentes, o Egrégio Superior Tribunal de Justiça<sup>7</sup>, por meio da primeira

<sup>6</sup> Ementa: Direito tributário. Ação direta de inconstitucionalidade. Lei n. 9.492/1997, art. 1º, parágrafo único. Inclusão das certidões de dívida ativa no rol de títulos sujeitos a protesto. Constitucionalidade. 1. O parágrafo único do art. 1º da Lei n. 9.492/1997, inserido pela Lei n. 12.767/2012, que inclui as Certidões de Dívida Ativa – CDA no rol dos títulos sujeitos a protesto, é compatível com a Constituição Federal, tanto do ponto de vista formal quanto material. 2. Em que pese o dispositivo impugnado ter sido inserido por emenda em medida provisória com a qual não guarda pertinência temática, não há inconstitucionalidade formal. É que, muito embora o STF tenha decidido, na ADI 5.127 (Rel. Min. Rosa Weber, Rel. p/ acórdão Min. Edson Fachin, j. 15.10.2015), que a prática, consolidada no Congresso Nacional, de introduzir emendas sobre matérias estranhas às medidas provisórias constitui costume contrário à Constituição, a Corte atribuiu eficácia *ex nunc* à decisão. Ficaram, assim, preservadas, até a data daquele julgamento, as leis oriundas de projetos de conversão de medidas provisórias com semelhante vício, já aprovadas ou em tramitação no Congresso Nacional, incluindo o dispositivo questionado nesta ADI. 3. Tampouco há inconstitucionalidade material na inclusão das CDAs no rol dos títulos sujeitos a protesto. Somente pode ser considerada “sanção política” vedada pelo STF (cf. Súmulas n. 70, 323 e 547) a medida coercitiva do recolhimento do crédito tributário que restrinja direitos fundamentais dos contribuintes devedores de forma desproporcional e irrazoável, o que não ocorre no caso do protesto de CDAs. 3.1. **Em primeiro lugar, não há efetiva restrição a direitos fundamentais dos contribuintes. De um lado, não há afronta ao devido processo legal, uma vez que (i) o fato de a execução fiscal ser o instrumento típico para a cobrança judicial da Dívida Ativa não exclui mecanismos extrajudiciais, como o protesto de CDA, e (ii) o protesto não impede o devedor**

**de acessar o Poder Judiciário para discutir a validade do crédito.** Fixação da seguinte tese: “O protesto das Certidões de Dívida Ativa constitui mecanismo constitucional e legítimo, por não restringir de forma desproporcional quaisquer direitos fundamentais garantidos aos contribuintes e, assim, não constituir sanção política”. (ADI 5135, Relator(a): ROBERTO BARROSO, Tribunal Pleno, julgado em 09/11/2016, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-022 DIVULG 06-02-2018 PUBLIC 07-02-2018). (BRASIL, 2018). Grifo nosso.

<sup>7</sup> PROCESSUAL CIVIL. RECURSO ESPECIAL SOB O RITO DOS RECURSOS REPETITIVOS. **INSCRIÇÃO DO DEVEDOR EM CADASTROS DE INADIMPLENTES POR DECISÃO JUDICIAL. EXECUÇÃO FISCAL. POSSIBILIDADE. ART. 5º, INC. LXXVIII, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL.** ARTS. 4º, 6º, 139, INC. IV, 782, §§ 3º A 5º, E 805 DO CPC/2015. PRINCÍPIOS DA EFETIVIDADE DA EXECUÇÃO, DA ECONOMICIDADE, DA RAZOÁVEL DURAÇÃO DO PROCESSO E DA MENOR ONEROSIDADE PARA O DEVEDOR. ART. 1º DA LEI N. 6.830/80. EXECUÇÃO FISCAL. APLICAÇÃO SUBSIDIÁRIA DO CPC. SERASAUD. DESNECESSIDADE DE ESGOTAMENTO PRÉVIO DE OUTRAS MEDIDAS EXECUTIVAS. DEFERIMENTO DO REQUERIMENTO DE NEGATIVAÇÃO, SALVO DÚVIDA RAZOÁVEL QUANTO À EXISTÊNCIA DO DIREITO AO CRÉDITO PREVISTO NA CERTIDÃO DE DÍVIDA ATIVA – CDA. CONSEQUÊNCIAS PRÁTICAS DA DECISÃO JUDICIAL PARA A PRECISÃO E QUALIDADE DOS BANCOS DE DADOS DOS ÓRGÃOS DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO E PARA A ECONOMIA DO PAÍS. ART. 20 DO DECRETO-LEI N. 4.657/1942 (ACRESCENTADO PELA LEI N. 13.655/2018, NOVA LINDB). RECURSO ESPECIAL CONHECIDO E PROVIDO. RECURSO JULGADO SOB A SISTEMÁTICA DO ART. 1.036 E SEQUINTE DO CPC/2015 C/C ART. 256-N E SEQUINTE DO REGIMENTO INTERNO DO STJ. (STJ, Primeira Seção, Resp n. 1.807.180 / PR, Relator: Ministro OG FERNANDES, Data do Julgamento: 24/02/2021, Data da Publicação: 11/03/2021). (BRASIL, 2021, grifos nossos). Grifo nosso.

seção, na data de 24/02/2021, proferiu um julgado no sentido de que a Fazenda Pública nada obsta ao procedimento, ainda que não haja esgotado previamente outras medidas executórias.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Ação de Execução Fiscal é um processo judicial utilizado para cobrar dívidas tributárias que estão registradas na Dívida Ativa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, desde que respeitados todos os princípios imprescindíveis à defesa do contribuinte. A Lei n. 6.830/1980 regula essa matéria e a ação é baseada em um título extrajudicial que estabelece o valor a ser pago pelo sujeito passivo. O objetivo da AEF é obter proteção judicial para garantir o pagamento do crédito tributário devido pelo contribuinte ao ente público.

Entretanto, à luz do expendido, dessumimos que um ente público, pode optar, antes de intentar a ação executória, ou até mesmo de forma concomitante, por realizar o protesto em cartório da CDA e promover a inclusão do nome do contribuinte devedor nos cadastros privados e públicos de inadimplentes sem interferência ou necessidade de autorização de um magistrado; no entanto, as despesas decorrentes das operações pertinentes às negativas devem ocorrer por conta da Fazenda Pública, que pretende utilizar-se deste mecanismo extrajudicial.

### REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Ricardo. **Direito tributário**. Salvador: JusPodivm, 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 mai. 2021.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI nº 5135**, do Tribunal Pleno, Brasília, DF. Diário Judicial Eletrônico, 7 de fevereiro de 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm). Acesso em: 27 jun. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 6.830, de 22 de setembro de 1980**. Dispõe sobre a cobrança judicial da Dívida Ativa da Fazenda Pública, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6830.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6830.htm). Acesso em: 24 jun. 2022.
- CARNEIRO, Claudio. **Curso de direito tributário e financeiro**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- CARVALHO, Matheus. **Manual de direito administrativo**. Salvador: JusPodivm, 2021.
- CARVALHO, Paulo de Barros. **Curso de direito tributário**. São Paulo: Noeses, 2021.
- CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito tributário: linguagem e método**. São Paulo: Noeses, 2021.
- COSTA, Regina Helena. **Curso de direito tributário: Constituição e Código Tributário Nacional**. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.
- CUNHA, Leandro Carneiro da. **A fazenda pública em juízo**. Rio de Janeiro: Forense, 2020.
- FILHO, José Aurino de Melo. **Execução fiscal aplicada**. São Paulo: Juspodivm, 2021.
- MAZZA, Alexandre. **Manual de direito tributário**. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.
- NUNES, Cleucio Santos. **Curso completo de direito processual tributário**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- MADUREIRA, Cláudio; VALADÃO, José Arildo.; BERNARDINA, Lívia Dalla. **Execução fiscal**. Salvador: JusPodivm, 2021.
- PAULSEN, Leandro. **Curso de direito tributário completo**. São Paulo: SaraivaJur, 2022.
- SÃO PAULO (SP). Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de Instrumento nº 21698508620218260000** SP 2169850-86.2021.8.26.0000. Relator Botto Muscari. Data de Julgamento: 19/08/2021, 18ª Câmara de Direito Público. Data de Publicação: 19/08/2021.
- SABBAG, Eduardo. **Manual de direito tributário**. São Paulo: SaraivaJur, 2022.
- SEGUNDO, Hugo de, Brito, Machado. **Processo tributário**. Barueri: Atlas, 2022.

**A IMPORTÂNCIA DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL****THE IMPORTANCE OF GAMES AND PLAY IN THE LEARNING PROCESS IN ELEMENTARY SCHOOL**José Aristides Lima de Araújo <sup>1</sup>**RESUMO**

Este trabalho tem como foco principal a importância de jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem na vida de alunos do Ensino Fundamental e falar sobre os benefícios para o docente quando se utiliza do lúdico no aprimoramento do ensino em sala de aula. As brincadeiras podem ser entendidas como situações onde a criança expressa seus sentimentos e ajudam a construir o conhecimento. A criança através da brincadeira, desenvolve habilidades, a memória, a imaginação, a interação social, dentre outras. A utilização de jogos e brincadeiras pelos professores nas escolas, propiciam resultados importantes para o desenvolvimento da criança na aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos/Brincadeira; Aprendizagem; Ensino Fundamental.

**ABSTRACT**

This work has as its main focus the importance of games and games in the learning process in the lives of Elementary School students and talks about the benefits for the teacher when using ludic activities to improve teaching in the classroom. The games can be understood as situations where the child expresses his feelings and helps to build knowledge. The child, through play, develops skills, memory, imagination, social interaction, among others. The use of games and games by teachers in schools provide important results for the development of children in learning.

**KEYWORDS:** Games/Play; Learning; Elementary School.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Mestrado Profissional em Políticas E Administração De Educadores pela UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, UAB. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. **E-MAIL:** aristideslima1@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/3739882745428488



## INTRODUÇÃO

A Educação Física percebe o jogo como um dos seus conteúdos que possibilita desenvolver uma educação baseada em um processo criativo e lúdico, permitindo modificar imaginariamente a realidade como processo educativo. Nesse contexto, a Educação Física escolar tem como destaque propor aos alunos, novas formas de brincar exercitando sua criatividade, visto que não se nasce com a mesma, porém por ser ensinada no espaço de educação física.

A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem. Por meio do brincar e dos jogos a criança começa a expressar suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, onde a criatividade e a imaginação fluem por conta da ludicidade.

A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo (ALMEIDA, 1995).

O jogo é uma forma de contribuir na formação, cognitiva e afetiva, e por ser lúdico se torna mais atrativo e eficiente em seu desenvolvimento, preparando sua inteligência e caráter, tendo conhecimento de espaço e quantidade.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo e pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (Kishimoto, 1994, P.13)

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: JOGOS E BRINCADEIRAS NA ESCOLA

## QUAL A DIFERENÇA DE JOGO E BRINCADEIRA?

De acordo com o site: [ideiacriativa.eadplataforma.com](http://ideiacriativa.eadplataforma.com), a principal diferença entre jogo e brincadeira está em seus objetivos e suas regras. O jogo é uma atividade recreativa, e suas regras podem ser criadas ou modificadas pelos próprios participantes, é uma interação entre indivíduos para atividades de competição onde sempre há uma equipe ou um único vencedor.

O ato de brincar é o fazer em si. Um fazer que requer tempo e espaços próprios, uma fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesma e com outras crianças” (KISHIMOTO, 1998, p. 57).

Na antiguidade de acordo com Velasco (1996), as crianças participavam de algumas atividades, os jogos, por exemplo, eram realizados em ambientes separados podendo ser em praças públicas e espaços livres sem a supervisão de um adulto e em grupo distinguidos por idade e sexo.

Para Friedmann (1996) e Volpato (1999), citados por Almeida e Shigunov (2000), a brincadeira refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas. O brincar sofreu diversas mudanças com o passar dos séculos devido ao progresso das grandes cidades e a mudança de hábitos da educação da civilização.

(KISHIMOTO, 2005), acerca da historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, sua origem não pode ser identificada e datada, pois estiveram presente em diversas sociedades de épocas distintas, nas quais através de suas dinâmicas sociais e históricas deixaram marcas em seus praticantes. Essa busca, bem como suas

causas ou motivações, pode ter razões e origens muito diversificadas.

Para Huizinga, (2000), o jogo é tão antigo quanto a civilização e o puro e simples ato de jogar constitui uma das principais bases dessa civilização. O mesmo autor manifesta que o jogo é mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana. Além disso, podemos dizer que os jogos e as brincadeiras tradicionais já eram praticados, com algumas ressalvas, na infância de muitas crianças de gerações distintas, divertindo desde a antiguidade até os dias de hoje. Além disso, essas referências históricas de jogos e brincadeiras são encontradas nas mais antigas civilizações de que se têm registros (Fenícios, Chineses, Egípcios e Gregos).

De acordo com Bruhns (2003), a origem dos jogos está estreitamente ligada à cultura dos povos ou aos fatores históricos que proporcionaram seu aparecimento. Existe uma ligação estreita dos jogos com os aspectos mágico-religiosos e com certas cerimônias místicas que evocavam algum efeito realizado por um deus, surgindo desde os primórdios olímpicos, tornando-se universais, pois mantinham estreitas relações com colheitas e fertilidade. Além disso, muitos jogos surgiram de relações afetivas as quais envolviam namoro, casamento, traição, etc. através de alguns acontecimentos da vida profana (adivinhações, feitiços, crenças em fantasmas, etc).

Ainda, Bruhns (2003) coloca que a causa que leva à busca pelo jogo e os valores que lhe são atribuídos aparecem ser bastantes heterogêneos e mutáveis de acordo com a cultura e tempo em que estão presentes, dificultando uma definição sobre o ambiente do jogo.

Sabemos que a educação física geralmente era vista como uma disciplina complementar não tão importante como as outras. Para a compreensão da educação física, é necessário o entendimento de seus objetivos e dos parâmetros curriculares do sistema educacional brasileiro, na legislação que lhe dá

estrutura e suporte. A lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares nacionais são as principais instruções no tocante à educação brasileira. Sua função principal é organizar o sistema escolar brasileiro (BRASIL, 1996). A educação física tinha como foco principal a preparação física dos jovens para a entrada no mercado de trabalho de maneira produtiva.

Na reforma educacional de 1971, a educação física teve um avanço essencial a obrigatoriedade ampliada para todos os níveis de escolaridade, todavia facultada aos alunos que se enquadrassem em uma destas situações:

- Trabalhar mais de 6 horas diárias e estudar no período noturno;
- Estar incapacitado fisicamente;
- Ter mais de 30 de idade;
- Estar prestando o serviço militar.

A dispensa ou faculdade mostrava as intenções do governo de que a educação física, era uma ferramenta de formação do trabalhador, sendo assim vista como uma relevante atividade extracurricular e sem vínculo formativo educacional.

É importante que a partir da educação física a criança conheça os valores que englobam o esporte, estabeleça hábitos de vida saudável e adquira outros conhecimentos relacionados com as distintas áreas de educação. (SANCHES, 2011. P. 39).

Com a promulgação da lei nº 9394/96, a condição da educação física, passou a ser estimada como componente curricular como outra qualquer. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos.

Em 2003, aprovou-se uma alteração no § 3º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que anexou a palavra “obrigatório” logo do termo “componente curricular”, que também não teve nenhuma alteração capital. Assim, modificou-se a facultatividade por meio da lei nº 10.793, que estabeleceu que as aulas fossem facultadas, não mais ao período noturno e sim a mulheres com prole, trabalhadores, militares e pessoas com mais de 30 anos.

Em 2001, houve uma alteração no § 3º do art. 26 da LDB, que a partir deste ponto passou a atribuir o termo “obrigatório” para o ensino de educação física na educação básica em 2003, tivemos uma nova alteração no referido artigo e parágrafo agora no que tange a facultatividade às aulas de educação física. (BRASIL, 2003).

Assim, dando aos alunos a possibilidade de ter acesso a cultura corporal de movimento, era preciso entender que a educação física é uma disciplina obrigatória do currículo escolar e que apresenta características próprias. Os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as diversas formas de ginásticas estão presentes na nossa cultura, transmitindo valores, fazendo parte do dia-a-dia das pessoas.

Na escola, o ensino da educação física, pode e deve incluir a vivência dessas modalidades como conteúdo, ampliando as possibilidades de os alunos compreenderem e transformarem a realidade. E educação física, tem no movimento tanto um meio quanto um fim para atingir seu objetivo educacional dentro do contexto escolar.

### **A IMPORTÂNCIA DE JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

O desenvolvimento é responsável pela formação dos conhecimentos, ela sempre resulta de uma

interação entre o sujeito, principal fonte do desenvolvimento e o meio.

De acordo com Machado (1996, p. 28), “brincar ajuda a criança a ajustar-se não só no ambiente físico mais também ao meio social.

Com base no exposto acima, admitimos que a criança constrói seu conhecimento através de sua interação com o meio social e físico. Portanto, cada nova experiência serve de suporte para as aquisições subsequentes, segunda a teoria de aprendizagem significativa. (MOREIROA E MASINI, 1982)

Na concepção de Bijou (1978 apud AGUIAR, 1998, p.38), o jogo (brinquedo, brincadeira) significa uma atividade que contribui para aumentar o “repertório comportamental de uma criança, influência seus mecanismos motivacionais, além de fornecer oportunidades inestimáveis para o aumento de seu ajustamento”.

Através do brinquedo podem ser estabelecidas novas capacidades, atividades imaginativas/fantasia e habilidade de solução de problemas, ou preservar aquelas já existentes em seu vocabulário.

(MELO, 2014), diz que a infância é um período privilegiado durante a vida humana para o desenvolvimento de brincadeiras diversas. Entretanto, o que poucas pessoas sabem é que a criança aprende e se desenvolve nos mais amplos sentidos por meio das brincadeiras e atividades lúdicas.

É através das brincadeiras que a criança explora o meio em que vive e aprende mais sobre os objetos da cultura humana; também é pelas brincadeiras que a criança internaliza regras e papéis sociais e passa a ser apta a viver em sociedade. Mas, outro aspecto de grande relevância refere-se ao fato de que as brincadeiras possibilitam um salto qualitativo no desenvolvimento da psique infantil, pois através das brincadeiras as crianças tem a possibilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores como atenção memória, controle da conduta, entre os aspectos.

(MELO, 2014) O jogo dramático possibilita às crianças possibilidades variadas de aprendizagem e, além disso, desenvolve uma função do pensamento extremamente importante para a vida na sociedade contemporânea, a função simbólica ou semiótica, que vai influenciar diretamente na capacidade de abstração e de raciocínio infantil.

### **O BRINCAR E O JOGO PARA A CRIANÇA**

O ato de brincar é capaz de fazer com que a criança se sinta inserida no meio social, sendo que dessa maneira, distingue o que tem significados positivos e negativos para a sua vida.

Pozaz (2011, p.15) defende que:

Brincar é uma das principais atividades da criança. É por meio da brincadeira que ela revive a realidade, constrói significados e os ressignifica momentos depois. Dessa forma, aprende, cria e se desenvolve em todos os aspectos.

Dessa maneira afirma Aranão (2004) é preciso que a criança explore o mundo em que vive e construa seu conhecimento a partir de suas interações com o meio e o professor deve ser o mediador dessa construção, proporcionando aos seus alunos o maior número possível de materiais necessários para enriquecer essas experiências.

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. É brincando que a criança aprende as normas, os papéis e os símbolos que regem nossa sociedade. (OLIVEIRA, 1996, P.13).

Segundo Marcondes Marina (1994), brincar para a criança pequena é fonte de autodescoberta, prazer e crescimento. Segundo Piaget (1975), os jogos estão diretamente ligados ao desenvolvimento mental da

infância, tanto a aprendizagem quanto as atividades lúdicas constituem uma assimilação do real. Para Almeida, (1995), diz que a brincadeira simboliza a relação pensamento ação da criança e, sendo assim, constitui-se provavelmente na matriz formas de expressão da linguagem (gestual, falada e escrita).

### **O PAPEL DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS BRINCADEIRAS.**

De acordo com pesquisas feitas na internet, cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

De acordo com KISHIMOTO, (2003, p.23):

“o educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade”, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira.

Os professores precisam estar conscientes que o brincar é muitas vezes estimular aquela criança que não tem nada em casa, e que pode reviver a aprendizagem de uma maneira muito mais satisfatória.

Segundo Kishimoto (1999), o jogo educativo utilizado em sala de aula na maioria das vezes vai além das brincadeiras e se torna uma ferramenta para o aprendizado. Para que o jogo seja um aprendizado e não uma obrigação para a criança, é interessante deixar que o aluno escolha com qual jogo queira brincar e que ele mesmo controle o desenvolvimento sem ser coagido pelas normas do professor. Para que o jogo tenha a

função educativa não pode ser colocado como obrigação para a criança.

Daí, podemos concluir que a incidência de problemas envolvendo a escola, o aprender e o ensinar nos leva a pensar como resgatar a escola como espaço de prazer, conhecimento e produção. As dificuldades enfrentadas por alunos e professores possivelmente são pistas de que a escola perdeu o elemento prazer e tornou-se uma obrigação enfadonha.

Desta forma, a definição de um espaço de "divertimento, recreio" ou, em sua versão grega, de descanso, repouso, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil foi substituída por cobrança, resultados e processos mecânicos e solitários.

Portanto, dessa forma, a aprendizagem e desenvolvimento se perdem em processos mecânicos e cada vez mais nossos alunos sentem-se confusos com relação a seu papel na educação e na escola. A estranheza com que nossas crianças lidam com a própria educação supõe que estas, as crianças, estão sendo ignoradas quando são construídas as propostas para sua formação.

Reiteramos a suposição de Macedo (2005) de que é preciso:

(...) cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem (p.15).

Podemos dizer que, no âmbito da construção da aprendizagem, alguns jogos têm o propósito de auxiliar o aluno na aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio matemático e conhecimentos linguísticos. Já em outros momentos, eles os auxiliam no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social.

No entanto, o professor precisa respeitar o processo de cada um, para que o jogo não se torne um momento obrigatório e sim que seja um momento prazeroso e com significado para o aluno. Quando o professor incentiva o interesse por pesquisas, pelo desenvolvimento de trabalhos em grupo, pela busca por respostas por meio do lúdico, o aluno estará aprendendo de uma forma prazerosa a atividade proposta e, conseqüentemente, ao assimilar esses novos conceitos terá uma aprendizagem significativa.

## METODOLOGIA

A palavra cultura remete-nos a significados próprio de um povo, de um grupo, de suas tradições, de seus usos e costumes repassados e/ou seguidos para um determinado fim. Algo a que damos importância, por julgarmos ser imprescindível ao nosso "viver em sociedade".

Em algumas observações feitas por DALIO (2004), sobre o termo cultura relacionada à educação física, com base em análise de abordagens pedagógicas de alguns autores contemporâneos, evidenciando que em todo fazer pedagógico há um conceito implícito ou explícito de cultura.

"É possível perceber a utilização de expressão "cultura" acompanhada de termos como "física", "corporal", de "movimento", "corporal de movimento", e outros. Entretanto, essa utilização aparece de forma superficial, por vezes incompletas ou de forma reducionista" (Daolio, 2004, p.14).

Na escola, a educação física apresenta alguns conceitos já formados, pré-estabelecidos, por parte de professores da área e de outras áreas, sobre os conhecimentos que devem ser explorados na disciplina e sua prática pedagógica, e até mesmo de forma de fazê-los. A cultura do competir, do jogar, do atleta escolar, do padrão de corpo, das atividades que exploram só o físico, etc.

No momento que o professor busca adotar uma prática pedagógica, diferente do que costuma adotar, sua disciplina acaba deixando de ser reconhecida pela comunidade escolar como “a educação física”, que necessariamente objetiva trabalhar/exercitar o corpo e passa a ser uma disciplina respeitada, conhecida e ter mais credibilidade pelo processo pedagógico que desenvolve. Despertar nos indivíduos um olhar diferenciado sob outra ótica, fazendo-lhes perceber que o conhecimento de que trata esta disciplina, não se restringe a mera prática corporal esportiva.

Pesquisas feitas na internet apontam que a cultura corporal de movimento é uma parcela da cultura mais ampla que está relacionada as práticas corporais, como as brincadeiras, os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas. A cultura nessa abordagem está relacionada a produção de significados a partir das práticas corporais, ou seja, jogando, brincando, praticando esportes, praticando ginásticas, dançando ou lutando não só estamos produzindo significados, estamos produzindo cultura.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse trabalho está situada nas perspectivas da educação Física escolar como cultura corporal e responsável pela contribuição do ensino e aprendizagem.

(Bracht et al 2009), na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da educação Física, busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação de mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismos, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas que podem contribuir na aprendizagem significativa.

(PCN's 1997), o ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura e automaticamente conhecimento didático.

(PCN's 1997) Assim, a área da educação física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção e manutenção da saúde.

### RECURSOS UTILIZADOS

MATERIAL	QUANTIDADE
BAMBOLÊS	06
REVISTAS	01
CAIXA DE SOM	01
BOLA	01

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática constante de jogos e brincadeiras, se torna mais interessante e prazerosa e contribuem para a aprendizagem, pois os conteúdos usados durante esse processo são assimilados de forma mais constantes quando os alunos se interessam pelo assunto.

São muitas as dificuldades encontradas pelos educadores de Educação Física, pois dependem de diversos fatores para aplicar suas aulas, como um espaço adequado (quadras), materiais pedagógicos para a prática de atividades, que em muitas escolas são escassos, e horários adequados para a realização das aulas.

Os jogos e brincadeiras ajudam no desenvolvimento da concentração e estimulam

habilidades para o ensino dos esportes, proporcionando uma melhor relação entre os alunos e desenvolvimento o senso de coletividade.

Desta forma, entende-se que os jogos/brincadeiras contribuem para a formação geral do aluno e, sobretudo, é um elemento indispensável para a assimilação dos conteúdos (esportes), durante as aulas de educação Física.

Conclui-se que o ensino partindo do princípio jogo/brincadeira, é rico em movimentos motores encontrados dentro da cultura corporal. Nesse contexto, jogo e brincadeira é fundamental na educação física enquanto meio de educação através do movimento.

## REFERÊNCIAS

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Diferenciando jogos e brincadeiras.** 2013. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/diferenciandojogos-e-brincadeira/32227>. Acesso em: 27/04/2018.

BRASIL ESCOLA. Jogos e Brincadeiras. 2013. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/jogos-brincadeiras.htm>. Acesso em: 27/04/2022.

SILVA. **A importância dos jogos / brincadeiras para a aprendizagem dos esportes nas aulas de educação física.** São Luís. 2007.

FILHO, SOUEIRA, LEONARDI, FERREIRA, TELES, LEONEL. **A importância dos jogos e das brincadeiras na ludicidade.** 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ceme/uploADS?1381975809>. Acesso em: 23/04/2022.

ROSA, KRUG. **A cultura corporal na educação Física Escolar.** 2009. Disponível em: <https://www.efdeesportes.com/efd139/a-cultura-corporal-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em 25/04/2022.

## A INCLUSÃO DO AUTISTA NA SALA DE ENSINO REGULAR DO JARDIM DE INFÂNCIA BRANCA DE NEVE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

### THE INCLUSION OF THE AUTIST IN THE REGULAR TEACHING ROOM OF THE WHITE SNOW KINDERGARTEN: A METHODOLOGICAL PROPOSAL

Maria do Socorro Gomes Silva <sup>1</sup>

#### RESUMO

Esta presente pesquisa tem como objetivo verificar de que forma o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está sendo incluído na rede regular de ensino do Jardim de Infância Branca de Neve em Pedreiras - MA. Intenta-se relacionar quais metodologias estão sendo utilizadas pelo corpo docente da instituição, com as utilizadas no Atendimento Educacional Especializado na Unidade de Ensino Santo Antônio de Pádua e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pedreiras. Para tanto, foram realizadas pesquisas de campo nessas instituições, nas quais foram colhidos dados através de questionários respondidos pelos docentes que acompanham alunos com este transtorno. Os questionamentos evidenciaram que uma das causas que impedem a inclusão do aluno com autismo, e a dificuldade que os professores das instituições citadas têm para promover a interação dos alunos autistas com o restante da escola. Desta maneira, é preciso que os professores aperfeiçoem suas práticas adequando-as a todos os aprendizes. Nesse sentido, é imprescindível que cada professor possa refletir e questionar sobre suas práticas pedagógicas, quais os melhores métodos para trabalharem com esses alunos tão especiais. Na pesquisa, foi dada a sugestão do método Teacch que, segundo estudos, tem atingido melhores resultados, todavia; cada um deve e pode adaptá-lo a sua sala de aula e às necessidades de seus alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espectro Autista. Inclusão. Autismo.

#### ABSTRACT

This research aims to verify how students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) are being included in the regular education system of the Branca de Neve Kindergarten in Pedreiras - MA. We intend to relate which methodologies are being used by the teaching staff of the institution with those used in the Specialized Educational Attendance in the Santo Antônio de Pádua Teaching Unit and in the Association of Parents and Friends of Exceptional Children of Pedreiras. To this end, field research was carried out in these institutions, where data were collected through questionnaires answered by the teachers who follow students with this disorder. The questions showed that one of the reasons that hinder the inclusion of students with autism is the difficulty teachers of these institutions have to promote the interaction of autistic students with the rest of the school. Thus, it is necessary that teachers improve their practices by adapting them to all learners. In this sense, it is essential that each teacher can reflect and question their pedagogical practices, what are the best methods to work with these very special students. In the research, the Teacch method was suggested, which, according to studies, has achieved better results; however, each teacher should and can adapt it to their classroom and to their students' needs.

**KEYWORDS:** Autistic Spectrum. Inclusion. Autism.

<sup>1</sup> Mestra em Ciências da Educação e Supervisão Pedagógica - Escola Superior de Educação João de Deus, ESEJD, Portugal. Especialista em Psicopedagogia Institucional com Ênfase em Educação Especial - Faculdade Evangélica do Meio Norte, FAEME, Brasil. Especialista em Psicopedagogia Clínica - Faculdade Evangélica do Meio Norte, FAEME, Brasil. Especialista em Libras com Docência do Ensino Superior - Faculdade Evangélica do Meio Norte, FAEME, Brasil. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar - Faculdade de Tecnologia Hokemã- FETEH. Brasil. Graduada em Pedagogia Licenciatura - Universidade Estadual do Maranhão, UEMA, Brasil. Graduada em Licenciatura em Letras/Libras - Faculdade Única de Ipinga, FUNIP, Brasil. **E-MAIL:**so-halinda@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/6622397799464822



## INTRODUÇÃO

O processo de inclusão em salas de ensino regular tem sido a base de investigação da presente proposta. Vale ressaltar que, apesar das inúmeras mudanças que a sociedade atual vem passando, a inclusão de um aluno com alguma necessidade especial até hoje nos causa muitos questionamentos, por se tratar de uma temática inovadora, é desconhecida por alguns. A problemática que motivou este presente trabalho partiu dos questionamentos acerca de conhecer as dificuldades que interfere no acesso, permanência, e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas de ensino regular.

A escola tem um papel essencial na vida de cada indivíduo, seja ele com necessidades ou não, além de ser um dever da família e do estado, inserir alunos com deficiências por mais graves que sejam em salas regular, é garantir um direito previsto na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar com algumas alterações em 04 de abril de 2013. Entende-se, que a democracia presente na educação só se evidencia quando o profissional se especializa para receber todos os tipos de alunos, com isso o professor aperfeiçoando as suas práticas e adequando-as às diversidades dos aprendizes, moderniza os sistemas educacionais, tornando-os, assim, aptos para atender as necessidades de cada um dos seus alunos.

A proposta assume, como objetivo, relacionar as metodologias utilizadas na instituição de ensino regular Jardim de Infância Branca de Neve na cidade de Pedreiras - MA, com as utilizadas nas instituições que funcionam o Atendimento Educacional Especializado; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE de Pedreiras, e a Unidade de Ensino Santo Antônio de Pádua no município de Trizidela do Vale, com o objetivo principal de fazer uma análise dos índices de inclusão nas salas de ensino regular.

Quanto aos procedimentos metodológicos, fundamentaram-se através de uma abordagem qualitativa; de caráter exploratório e documental, por livros, revistas e artigos, e quantitativa; de caráter exploratório, por estudo de caso. Destacam-se ainda os sujeitos que compuseram a abordagem das pesquisas, duas professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e uma professora que atua no 2º ano do ensino regular.

Quanto à distribuição dos capítulos, organizou-se na seguinte estrutura: primeiro capítulo segue a introdução, no qual se abordam os elementos introdutórios, tais como o problema que gerou a pesquisa, o seu objetivo geral e sua importância para o ensino-aprendizagem, e os procedimentos metodológicos que conduziram a investigação. O segundo capítulo traz informações essenciais para o andamento da pesquisa, pois aborda o surgimento da educação especial e da educação inclusiva, expõe os seus objetivos e instituições criadas para atender qualquer tipo de deficiência ou necessidades especiais. O terceiro aborda questões relevantes sobre o conceito da inclusão de um modo geral, destacando também a inclusão escolar, e a importância da preparação das instituições para receberem alunos com necessidades especiais.

O quarto capítulo apresenta a história da educação do autista, aborda os estudos iniciais feito sobre este transtorno, seus conceitos e suas denominações até hoje. Destaca ainda o currículo da educação especial com ênfase no autismo que compreende um conjunto de modificações no planejamento, nos objetivos, nas atividades e nas formas de avaliar a pessoa como todo, apresenta ainda as leis que asseguram o direito à educação do autista. O quinto tópico da pesquisa apresenta o Método *TEACCH*, a sua importância e o uso desse método como incentivo à leitura e a escrita.

O sexto capítulo traz os procedimentos metodológicos, tais como os sujeitos que compuseram a investigação, o local e período das pesquisas, além de

evidenciar o modo como decorreu o trabalho. No sétimo capítulo mostra-se a análise e discussão dos resultados obtidos nas investigações. Discutiu-se os dados quantitativos, demonstrados através de gráficos e os dados qualitativos dissertados em forma de texto. Para o fechamento da proposta, apresentou-se a conclusão, onde se pode opinar e deixar uma evidenciação mais concreta acerca da investigação.

## A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO AUTISTA

No âmbito educacional, as intervenções no ensino eram específicas e bem diferentes das desenvolvidas e vivenciadas nos dias de hoje, o autismo como a própria história nos mostra ficou um pouco de lado, porque vários estudiosos não se entendiam quanto ao diagnóstico, o que levou por muito tempo o autismo a ser confundido com a deficiência mental. As escolas por sua vez não estavam preparadas para receber esses alunos, mas por força das leis eram obrigadas a receber esses alunos e isso as levava a preocupar-se apenas com a matrícula e não havendo um projeto pedagógico para essa demanda, a fim de que pudessem mantê-los com qualidade de ensino. Segundo Belizário Júnior:

O aluno com autismo começou a frequentar o ensino comum nas últimas décadas e que até há pouco tempo essas crianças tinham destino bem diferente de seus pares e vivenciavam apenas os atendimentos clínicos e, quando muito, instituições de ensino exclusivamente para pessoas com tais transtornos (2010, p.44).

Os estudos de Leo Kanner e Hans Asperger nos anos 40 demonstram o fascínio que ambos sentiam por uma deficiência tão intrigante. Leo Kanner observou um grupo de 11 crianças em idades escolares (8 meninos e 3 meninas), e descreveu seus comportamentos da seguinte forma:

O denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer, desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações [...] apreciam ser deixados sozinhos, agindo como se as pessoas em volta não estivessem ali [...] quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato dos filhos, diferentemente dos demais, não desejarem ser tomados em seus braços. (KANNER, 1966, P. 720)

Em 1970, a médica Inglesa Lorna Wing traduziu os estudos de Hans Asperger para o inglês, tornando-o conhecido como um dos tipos de autismo de alto desempenho e denominado síndrome de Asperger e que alguns estudiosos chamam de uma máquina de fazer gênio. Existe por parte das leis das políticas um interesse para a inclusão das pessoas com autismo no ensino regular comum. As leis estabelecem que os autistas tenham acesso à matrícula, a permanecer e, principalmente, a ter qualidade nos métodos pedagógicos, que serão diferenciados. E para isso temos a Secretaria de Educação Especial (SEESP), que desenvolve programas, projetos e ações a fim de implantar em todo país a política nacional de Educação Especial desde o ano de 2008.

Dentre todas as ações desenvolvidas pela (SEESP), está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, que complementa a escolarização regulamentada pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Vasques indica que é preciso superar a concepção da escola como lugar voltado para a socialização e adaptação das atividades com o acesso ao currículo. As pesquisas pautadas nas perspectivas da educação inclusiva indicam “[...] a necessidade da construção de espaços colaborativos reflitem sobre/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo” (VASQUES, 2008, p. 09).

A autora nos convida a colaborar com estudos sobre adaptação dessas crianças nas escolas, que elas deixem de ser tão objetivas em se tratando de crianças com autismo, já que o autismo é subjetivo, buscando possibilidades subjetivas educacionais dessas crianças compreendendo o espaço escolar da criança, que deverá ser o lugar social da criança.

Problematizou no sentido de aclarar as possibilidades de escolarização das crianças com autismo, sem desconsiderar ou minimizar as dificuldades e desafios no atendimento e escolarização dessas crianças. Ressaltou, em todo o trabalho, a aposta na educabilidade dos sujeitos como condição para construção de possibilidades de enfrentar os desafios e construir processos educativos, contribuindo assim “para a construção de um novo olhar acerca desses sujeitos, trincando, rompendo e interrogando conceitos marcados pela ineducabilidade e pela impossibilidade. (VASQUES 2003, p.144).”

Vasques aponta uma escolarização o quanto antes melhor, mas sem achar que com isso não terá problemas e do grande desafio dessa inclusão, que a educação caminho fundamental na vida dessas crianças, como meio de se reconhecer e fazer relação de significação com o outro, de perceber que faz parte desse meio social.

## CONCEITUAÇÃO DO AUTISMO

Para melhor entendimento sobre temática apresentada torna-se crucial entender a origem do termo autismo. O referido termo foi usado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Euger Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação. A palavra de origem grega, “autos” que significa (próprio; eu). Nos anos 40, Leo Kanner e Hans Asperger foram os primeiros a estudar o autismo e usavam os termos autismo e autista para determinar quem quer que fosse, nascendo assim a designação que

Kanner e Asperger usavam para nomear o estudo de sua pesquisa. Até então os autistas eram considerados retardados mentais, loucos ou com distúrbios emocionais. Kanner concentrou seus estudos no autismo clássico, enquanto que Asperger descrevia indivíduos mais capacitados e inteligentes.

Nos anos 50 e 60, o psicólogo Bruno Bettlheim havia afirmado que a causa do autismo estava em pais que não conseguiam demonstrar carinhos por seus filhos o que os levavam ao isolamento mental, sendo denominado de mães geladeiras, esse diagnóstico causou grande retrocesso na educação dessas crianças, além do estigma que sofriam e do preconceito. De acordo com Belisário Júnior:

A formulação dessa hipótese se baseava apenas na descrição de casos e não havia comprovação empírica. Posteriormente, essa correlação se mostrou falsa, pois estudos mostraram que não havia diferença significativa entre laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças. Além disso, novos estudos evidenciaram a presença de distúrbios neurobiológicos. (2010, p.11)

Até 2012 o DSM-4, diagnosticava o autismo como um transtorno global de desenvolvimento de causas neurobiológicas definido por critérios exclusivamente clínicos, mas ainda não existem exames clínicos para diagnosticá-los e é obtido através da observação comportamental e o nível através de escalas. Classificando-se em diferentes transtornos com características em comum, capazes de afetar as funções qualitativas do desenvolvimento. Que eram eles:

- Autismo;
- Síndrome de Rett;
- Transtorno ou Síndrome de Asperger;
- Transtorno Desintegrativo da Infância;
- Autismo Atípico.

Já o DSM-5, divulgado em 2013, conceitua o autismo como Transtorno do Espectro do Autismo, classificado como um dos Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades

de comunicação e interação social e também os comportamentos restritos e repetitivos. A mudança na classificação do DSM-5 apresenta importantes mudanças em todos os critérios utilizados na efetivação do diagnóstico do TEA, aumentando a caracterização dos sintomas observando o processo da comunicação e interação social dos alunos com autismo.

## LEGISLAÇÃO DA INCLUSÃO DO AUTISTA

As leis sempre quiseram, até mesmo através de a força colocar essa parte da sociedade, que até pouco tempo era excluída por muitos motivos em um projeto amplo de inclusão. O direito a educação para alunos com transtorno global de desenvolvimento está garantido por lei como dizem a Constituição Federal, 1988 e Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, 1996; porém, em se tratando dos alunos com transtorno global de desenvolvimento, constatamos que nem sempre encontraremos esses alunos numa sala regular, o que encontramos são dificuldades, limitações a conflitos vividos no dia-a-dia.

A Lei n 12.764/12 é chamada de Lei Berenice Piana. É a primeira lei que fala exclusivamente sobre os autistas. No Brasil essa lei tem gerado grande polêmica por causa do parágrafo sétimo que deixava brechas para que gestores recusassem as matrículas de autistas, no entanto, graças a Deus esse parágrafo foi vetado. A lei foi sancionada pela presidente Dilma Rouseff e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a lei diz que a partir desta data os autistas passam a ser considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todos as políticas de inclusão do país entre elas as de educação.

No Brasil, os direitos dos autistas são garantidos pelas leis 12.764, DE 27 DE dezembro de 2012. Intitulada lei Berenice Piano onde no seu Art. 3º, no III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo, IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante; e c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. dentre outros. Em 2015 foi sancionada a LBI- Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto de pessoas com deficiência lei de nº 13.146 que também assegura direitos aos autistas como também de pessoas com outras deficiências. Ambas são de fundamental importância para para que os direitos das pessoas com TEA e de PCDs e suas famílias.

## O MÉTODO TEACCH

O método *TEACCH* é uma sigla que significa Tratamento e Educação para Autista e Crianças com limitações (Handcapped) relacionadas à comunicação. O método foi desenvolvido na década de sessenta no departamento de psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, representando, na prática, a resposta do governo ao movimento crescente dos pais que reclamavam da falta de atendimento educacional para crianças com autismo na Carolina do Norte e nos Estados Unidos.

O *TEACCH* baseia-se na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas. Com o tempo, o *TEACCH* foi implantado em salas especiais em número muito grande de escolas públicas nos Estados Unidos. Essa implementação se deu com tal empenho, tanto dos professores quanto do centro *TEACCH* da Carolina do Norte, que permitiu que esse método fosse sendo aperfeiçoado por meio do intercâmbio permanente entre a teoria do centro e a prática nas salas de aulas.

## IMPORTÂNCIAS DO MÉTODO TEACCH NA SALA DE AULA

Uma sala de recurso *TEACCH* deve se localizar no interior de uma escola de ensino regular para poder promover a interação das crianças. O primeiro passo

para que esse aluno frequente a sala de recurso *TEACCH* e a avaliação feita através do teste Perfil Psicoeducacional (PEP-R, criado por Erico Schopler), este teste fornece informações sobre o nível de cada área de funcionamento onde está o desenvolvimento cognitivo; quais suas capacidades e ainda dados retirados da família, já que o método tem a família como co-terapeuta, depois de todos os testes e avaliações, e estabelecidos um programa educativo com objetivos muito claros que o autista executa através de um plano de intervenção individualizado. Segundo Pedrosa (2006), o ensino estruturado possui quatro componentes:

A primeira é a Estruturação Física: diz respeito à parte física das áreas de trabalho e as necessidades individuais de cada aluno, essa sala é constituída por sete áreas de trabalho. SCHWARTZMAN (1995, p. 240 á 242) acrescenta:

a – O ambiente deve dar informações sobre o que é solicitado ou esperado naquele espaço, de uma forma clara com acesso fácil da criança ao objeto de que fará uso ou o trajeto que deverá realizar; podem-se utilizar divisórias que ajudem a criança a entender onde cada área de trabalho começa e termina, bem como colaborar para estabelecer o contexto integrado das atividades menor do que seis meses e devem considerar as características específicas do grupo de estudantes: - atividade em grupo; ; b – Minimizar distrações visuais e auditivas a fim de possibilitar que o estudante preste atenção no conceito e não nos detalhes. Refere-se a um dado importante, objeto de estudo de Uta Firth; c- Estruturar as áreas básicas de trabalho: estes espaços devem ser permanentes, não devem ser trocados com uma frequência - canto livre (entre as sessões de trabalho, os estudantes ocupam o canto livre; a interferência dos técnicos deve ser mínima se restringindo aos cuidados básicos de segurança; - Área de transição ( constitui a área que irá nortear a rotina do estudante; nela dispomos a programação do dia ou da semana.); - Área de trabalho: individual ou independente.

A primeira área de trabalho correspondente à estruturação física é a área do aprender- que dá ênfase ao ensino individualizado; a segunda, área do trabalho individual é autônomo; terceira, área do brincar, local onde a criança deve brincar ou aprender a brincar, tem como objetivo selecionar brincadeiras e destas interagir com outras crianças; quarta, é a área do computador, onde a criança terá acesso a computadores como estímulos às competências de atenção e concentração; quinta, área do trabalho em grupo, que tem como objetivo estimular a interação social; sexta, é a área da reunião, onde o objetivo é promover o desenvolvimento de competências ao nível das noções de tempo e espaço e compreensão de ordens verbais; sétima área é a transitória, que é o local onde se encontram os horários individuais dos alunos e para onde eles devem dirigir-se ao término de cada tarefa e consultem qual será a próxima.

A segunda é a Informação Visual, este componente da sala segundo o método *TEACCH* refere-se a todo visual da sala, como também do próprio aluno, esta deve ser bem identificada para que o aluno saiba o que está fazendo e o que vem em seguida, com horários claros de cada uma das atividades, diminuindo a falta de atenção, evitando assim a linguagem receptiva e promovendo uma maior participação nas tarefas.

A terceira é o Plano de Trabalho, o roteiro onde estão todas as tarefas das áreas de trabalho. E é composta por imagens que visualizem o número de tarefas e quanto tempo falta para ele terminar, ou uma agenda de imagens para que o aluno entenda o que se espera dele.

E por fim a quarta, as Pistas Facilitadoras do Desempenho que são objetos lógicos que têm como função ensinar o autista a olhar as instruções, por exemplo, copo para beber e talher e prato para indicar a hora do lanche, e também ensinam como fazer determinadas tarefas, lembrando que devem estar sempre compatíveis ao nível do desenvolvimento da criança.

## O MÉTODO TEACCH COMO INCENTIVO DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao longo de toda história, o ato de ler e escrever desempenhou um papel fundamental, tanto em nível pessoal, quanto em nível profissional, sendo o insucesso na leitura e na escrita também refletido na vida, e isso se torna mais difícil quando se vai ensinar pessoas com Transtorno do Espectro Autista, o TEA, uma vez que estes só aprendem de forma lógica. Mas o que é realmente leitura?

Maria Helena Martins (2007, p.74) diz que ler não é apenas decodificar e decifrar códigos linguísticos, que a leitura não está restrita ao livro ou ao jornal, como explicaria a leitura de um gesto, de uma situação, ler a mão, ler o olhar de alguém; ler o tempo; o espaço, indicando que o ato de ler vai muito além da escrita. Paulo Freire (1988) afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”. Para esses dois autores, fica clara a forma do método Teacch de ensinar a leitura e a escrita a autistas, que usa a imagem como método estruturado, desde para ensinar o aluno a se vestir e se calçar até a ler e escrever, relacionando o desenho à escrita.

O autista pensa através da visão e não através da linguagem, por isso os substantivos são bem mais compreensivos para eles, pois sua mente pode relacionar a palavra à figura, desde que ele escute a palavra e veja a figura e a palavra escrita simultaneamente, o mesmo deve acontecer com os verbos. Autistas que não possuem linguagem verbal têm mais facilidade de associar palavras às figuras se visualizar a palavra escrita e a figura em um cartão; alguns ainda não entenderão desenhos e nesses casos é recomendável trabalhar primeiramente com objetos reais.

Alguns autistas, com funções bem mais comprometidas, não conseguirão ler as sílabas das palavras, mas todos poderão ler algumas palavras globalmente e para isso o professor deve ensinar as

palavras mais importantes. O professor deve sempre apresentar a figura com a palavra escrita para que ele (aluno) leia a ficha globalmente, trabalhando-se inicialmente poucas fichas por vez, depois que ele conseguir ler globalmente as fichas já trabalhadas, ir incluindo outras e assim sucessivamente.

Após a leitura da palavra globalmente e, feita a decomposição da palavra com a separação das sílabas, o aluno deve identificar as sílabas da palavra, estas devem estar misturadas, o aluno vai retirando sílaba por sílaba, colando-as na ordem até compor a palavra no papel.

Azevedo (2006, p.33), refere-se à leitura como “uma atividade cognitiva e compreensiva enorme e complexa, na qual intervêm o pensamento e a memória”. Numa capacidade de compreender e interpretar mensagens, que possibilita opinar e atribuir valor aquilo que lê. De fato, saber ler e escrever está ligado diretamente à vida e à sociedade. Quanto mais cedo os cidadãos tiverem acesso às informações através da leitura e da escrita, mais as nações se desenvolvem e progredem.

O aluno com autismo, como já foi dito em outras oportunidades, tem maior facilidade de compreender visualmente, mas é importante fazer uma avaliação para certificar-se de que o sistema de comunicação que está sendo adotado está claro para ele, por exemplo, para trabalhar a letra inicial, pegam-se alguns desenhos com figuras de animais que comecem com a letra que ele já conhece e se realiza a análise sonora e gráfica, ensinando o aluno a associar o desenho com a letra inicial.

Outro exemplo para trabalhar a escrita da palavra em sílabas deve ser usando palavras de objetos do convívio do aluno como: garfo, faca, copo, xícara, colher, sempre mostrando antes da palavra a imagem desses objetos; quebra-cabeça é um ótimo recurso para trabalhar o reconhecimento da escrita.

O aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA - precisa saber o porquê de cada atividade, para lhe

dar sentido; devem ser dadas respostas para perguntas como: Eu escrevo para quê? Com que finalidade? Sei sobre o que vou escrever? Nesse ponto, concordamos com Azevedo, (2006 p. 145) quando ele diz que “o objetivo da escrita é a transmissão de uma mensagem. E que na ausência de um dos interlocutores da comunicação, a mensagem perde seu principal objetivo.” Deste modo cabe ao professor selecionar as imagens para que o aluno saiba realmente o que está escrevendo e não dissociar a leitura da escrita, já que uma complementa e dá sentido à outra.

### OBJETIVO

Investigar como a pessoa autista está sendo incluída na rede regular de ensino atualmente.

### METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório; quanto aos objetivos de cunho descritivo; quanto ao objeto, baseou-se em uma estrutura bibliográfica, documental e estudo de caso. Wildemuth (1993) afirma que “a pesquisa qualitativa é geralmente associada à pesquisa exploratória interpretativa, enquanto a pesquisa quantitativa é associada a estudos positivistas confirmatórios.”

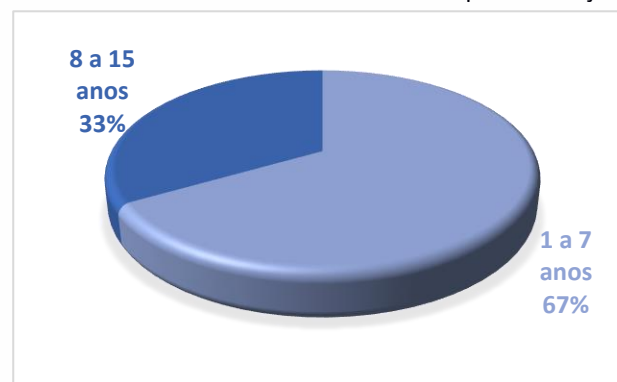
Logo, o tipo de pesquisa aqui referenciado apresenta-se como adequada ao objetivo do estudo, pois se almeja, entre outros fins, identificar de que forma está sendo feita a inclusão da pessoa autista nas salas de ensino regular, verificar quais metodologias os profissionais de rede pública utilizam para receber alunos com essa síndrome, e compará-las com as utilizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para Dyniewicz (2009), a abordagem qualitativa nos mostra a realidade com maior propriedade, a partir das vivências das pessoas, sob a

óptica de quem a vivencia. Já Fonseca (2002), caracteriza o estudo de caso como “o que visa conhecer na profundidade determinada entidade, sistema educativo ou programa, procurando descobrir sua essência e suas características”. O autor define a pesquisa de campo como sendo aquela caracterizada pelas investigações em que, além de bibliográfica e documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas com o resumo de diferentes tipos de pesquisas.

### ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO

**GRÁFICO 01:** Percentual referente ao tempo de serviço.



**FONTE:** Pesquisa campo (2022).

Quanto ao tempo de serviço dos entrevistados, o gráfico nos expõe que 67% deles têm de 1 a 7 anos de serviço, e 33% deles têm de 8 a 15 anos ou mais de serviço. Os dados revelam que a maioria dos educadores possuem menos de oito (8) anos na prática de ensino. O tempo de atuação desses docentes em sua área de trabalho, contribui para o seu aprimoramento profissional, tendo em vista que trabalhar com alunos com necessidades especiais, mais especificadamente com autistas, requer conhecimento em todas as áreas para identificar em qual delas o aluno tem mais dificuldade e em quais se destaca. Porém, os novos profissionais, que possuem pouco tempo de carreira, não têm deixado de exercer suas funções com excelência, uma vez que a boa vontade de trabalhar tem sido maior e estes procuram sempre conhecer além.

**GRÁFICO 02:** Formação e Especialização.



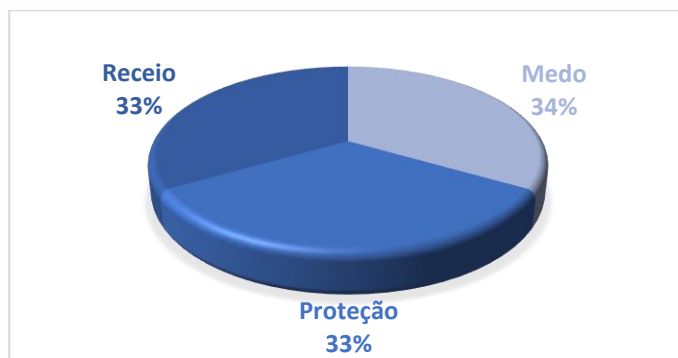
**FONTE:** Pesquisa campo (2022).

Quanto à formação e especialização dos profissionais entrevistados, nota-se que 67% dos professores possuem formação, mas somente 33% têm especialização na área da Educação Especial, o que é bom; visto que vão trabalhar com o diferente.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando. Com isso, a formação do professor deve ser um processo contínuo, o profissional buscará sempre manter-se atualizado e se especializando para que o ensino-aprendizagem seja o mais eficiente possível. (FREIRE, 1987, p.50)

O que vemos é que apenas menos da metade tem especialização, ou seja, estão realmente inteirados das dificuldades e dos desafios de ter em sua sala de aula um aluno com dificuldades especiais, mesmo assim o ideal seria que tanto os profissionais especializados quanto os graduados tivessem formação continuada especificamente em Transtorno do Espectro Autista como já existe em vários lugares.

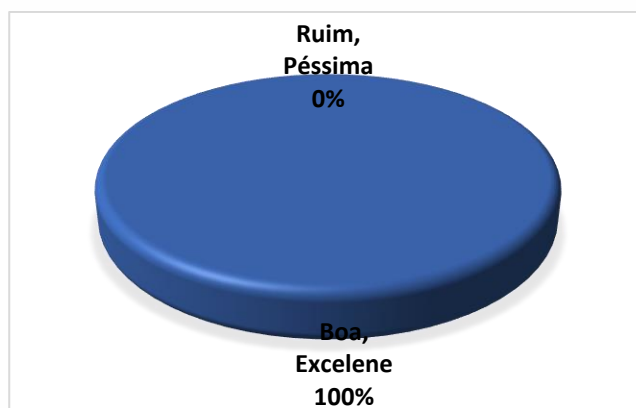
**GRÁFICO 03:** Sentimentos ao receber um aluno com Transtorno do Espectro Autista



**FONTE:** Pesquisa campo (2022).

No gráfico 03, analisaram-se as expectativas e os sentimentos dos professores diante da vinda dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, fazendo uma comparação entre os professores da sala regular do atendimento educacional especializado e a instituição APAE e constatamos sentimentos fortes. Onde 33% dos entrevistados têm medo e 34% têm receio do desconhecido, do diferente, porque por mais que eles tenham conhecimentos teóricos e a prática que produz resultados. No mesmo nível está o sentimento de proteção, que é um sentimento de carinho e cuidado, e que abre a porta de confiança, o ponto crucial do relacionamento professor e aluno.

**GRÁFICO 04:** Quanto a participação da família na escola.



**FONTE:** Pesquisa campo (2015).

Neste gráfico 04, estão representados os dados referentes ao relacionamento da família com os professores, quanto ao Transtorno do Espectro Autista e



apesar de alguns professores não estarem tão preparados para receber esses alunos em suas salas de aula, 100% dos entrevistados responderam terem um bom relacionamento e todo apoio da família.

A família deve se esforçar em estar presente em todos os momentos da vida de seus filhos. Deve estar atenta a dificuldades e estar pronta para intervir da melhor maneira possível, visando sempre o bem de seus filhos. Em outros termos, a família deve ser o espaço indispensável para garantir a sobrevivência e a proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como se vêm estruturando (KALOUSTIAN, 1988 p.22).

Para o autor, é indispensável a presença dos pais na escola, pois a educação familiar é um fator importante na formação da personalidade da criança, desenvolvendo sua criticidade, ética e cidadania; refletindo diretamente no processo escolar.

## DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

Ao serem questionados sobre os métodos pedagógicos que eles utilizam na sala de aula para avaliar as crianças, obtiveram-se as seguintes análises: a maior parte dos docentes utiliza ilustrações que despertam o interesse das crianças, utilizam ainda a pintura, recorte, colagem e jogos educativos, afirmando que estes irão fazer com que haja a interação social de seus alunos. Ao serem indagados sobre quais áreas de desenvolvimento a criança teve mais necessidade interventiva, os professores responderam que é na interação social, tendo em vista que pessoas com este transtorno de desenvolvimento têm dificuldades para se relacionar com outras pessoas.

Quanto a adaptação dos docentes à necessidade da criança, todos afirmaram que não foi muito fácil no começo, mas com o passar do tempo, ao passarem confiança aos alunos, estão obtendo um bom

resultado. Quando questionados sobre quais são suas expectativas em relação ao aluno autista, os professores avaliaram como as melhores possíveis, e que apesar das dificuldades, eles (alunos) são muito bem assistidos pela família e escola. A professora do AEE destacou ainda que espera que brevemente este aluno possa frequentar o ensino regular.

Frente a essas considerações, nota-se que o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, em algumas situações possuem certas limitações no que diz respeito à interação social e à adaptação dos alunos ao ambiente escolar. Para os professores entrevistados, lidar com comportamentos inadequados quanto à adaptação desses alunos não é fácil, e que muitas dessas crianças que frequentam o Atendimento Educacional Especializado ainda têm um longo caminho a percorrer até poder frequentar o ensino regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo buscar entendimento de como está sendo feita a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala regular de ensino, através de material bibliográfico, além de um estudo de campo. A presente pesquisa não tem o intuito de finalizar o estudo sobre inclusão, até porque em nossos municípios este é um caminho ainda bem curto.

Conclui-se, segundo a pesquisa bibliográfica, que ainda há um caminho longo para que ocorra verdadeiramente a inclusão, sendo necessárias muitas mudanças não só físicas no ambiente escolar, como também no interior do ser humano, para que todos se conscientizem com relação à inclusão.

O que se constatou com relação às análises dos dados é que no geral as perspectivas da inclusão do autista são boas. Respostas dos professores como: acolhida, apoio e relacionamento com a família, participação da escola e dos funcionários são bastante favoráveis à inclusão. Mas que também existem muitos

alunos com transtorno que mesmo estando numa sala multifuncional, e estar funcionando na escola regular, não estão frequentando a sala regular por razão de que a família e alguns professores consideram que o aluno não está apto para esse passo.

É fundamental que em classes regulares com elevado número de alunos, o educador contasse com um auxiliar para que pudesse dividir responsabilidades em busca de melhores resultados, porque este mediador terá sua atenção direcionada às necessidades específicas desses alunos, como objetivo sempre de incluí-los. Para isso, os pais e responsáveis devem buscar uma escola que favoreça o desenvolvimento dos seus filhos com transtorno, seja especial ou regular.

Deve-se também ter o cuidado com casos nos quais se considera estar fazendo inclusão, mas que na verdade se estar apenas inserindo o autista no meio escolar, o que acontece muitas vezes e a comparação não declarada com o aluno “dito normal” e aí rotulam os deficientes como incapazes.

Vê-se que várias leis, decretos, portarias e documentos legais estão aí para dar suporte e regulamentar a inclusão do aluno com transtorno, mas não bastam só leis, porque só elas não são garantia de inclusão, é preciso que todos queiram e busquem estar preparados para conviver, sem discriminação, com alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, é imprescindível que cada professor possa refletir e questionar sobre suas práticas pedagógicas, quais os melhores métodos para trabalharem com esses alunos tão especiais. Na pesquisa, foi dada a sugestão do método Teacch que, segundo estudos, tem atingido melhores resultados, todavia; cada um deve e pode adaptá-lo a sua sala de aula e às necessidades de seus alunos.

Ainda há muito que se trabalhar para que a inclusão seja de fato uma realidade para todos e em todas as escolas brasileiras, principalmente para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, e o primeiro passo é vencer o preconceito, enxergando

primeiramente o ser humano e não a deficiência, e assim dar oportunidade para todos convivermos com as diferenças.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Ver. Téc. Aristides Volpato Cordioli et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

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

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 25 Jun 2023

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, 47-53, 2006.

KANNER, L. **Os distúrbios Autísticos do contato afetivo**. In Rocha, P.S. (org.) *autismos*. S. Paulo: Editora Escuta, 1997.

DYNIWICZ, Ana Maria (2009). **Metodologia da Pesquisa em Saúde para Iniciantes**. Editora Difusão.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

AZEVEDO, F. **Ensinar e Aprender a Escrever através e para além do Erro**. Porto: Editora Porto, 2006

WILLIAMS, Chris e WRIGHT, Barry, **convivendo com o autismo e síndrome de asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2008.

SCHWARTZMAN, José Salomão et.al. **Autismo Infantil**. São Paulo: Editora Memnon, 1995. P.285

# INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INTEGRATIVA

## ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: AN INTEGRATIVE BIBLIOGRAPHIC REVIEW

Lady Jane Farias de Lima <sup>1</sup>

### RESUMO

Frente às adversidades encontradas pelos profissionais da educação, o uso de recursos que propiciem um processo de ensino-aprendizagem mais proveitoso faz-se cada vez mais necessário. Nesse sentido, o uso de recursos advindos da Inteligência Artificial (IA) podem ser utilizados como uma possibilidade de sanar esse problema, sendo uma ferramenta tecnológica que possui um potencial didático ímpar, capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa para os estudantes. Dito isto, o objetivo deste trabalho foi realizar uma revisão bibliográfica integrativa acerca do uso de recursos advindos da Inteligência artificial no contexto educacional. Foram consultados artigos provenientes das plataformas SciELO e Periódicos da CAPES, publicados no período de 2017 a 2023. Os resultados apontam que estes recursos possuem potencial para auxiliar o processo educativo de uma maneira muito positiva, embora que os recursos da IA funcionem mais eficazmente de modo individual, e precise de mais avanços para atender grupos de indivíduos, bem como no sentido do trabalho colaborativo. Isso indica que é preciso mais investimentos e avanços nessa área, pois é ela que fornecerá grandes contribuições no que se refere às tendências educacionais. Se tenderão a um ensino personalizado. Se serão desenvolvidos mais avanços que possibilitarão o uso de IA de forma coletiva e colaborativa, os rumos da educação precisam, cada vez mais, vivenciar e dedicar-se à inserção de novas tecnologias, pois também são elas que viabilizarão a inserção dos indivíduos em um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico e competitivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inteligência artificial; Processo de ensino-aprendizagem contemporâneo; Educação tecnológica.

### ABSTRACT

Faced with the adversities encountered by education professionals, the use of resources that provide a more fruitful teaching-learning process is becoming increasingly necessary. In this sense, the use of resources from Artificial Intelligence (AI) can be used as a possibility to remedy this problem, being a technological tool that has a unique didactic potential, capable of providing meaningful learning for students. That said, the objective of this work was to carry out an integrative bibliographical review about the use of resources arising from Artificial Intelligence in the educational context. Articles from the SciELO and CAPES Journals platforms, published from 2017 to 2023, were consulted. The results indicate that these resources have the potential to help the educational process in a very positive way, although AI resources work more effectively in a more efficient way. individual, and needs further advances to serve groups of individuals, as well as towards collaborative work. This indicates that more investments and advances are needed in this area, as it is this area that will provide major contributions with regard to educational trends. If they will tend to a personalized teaching. If more advances are to be developed that will enable the use of AI in a collective and collaborative way, the directions of education need, more and more, to experience and dedicate themselves to the insertion of new technologies, since they are also what will enable the insertion of individuals in a increasingly technological and competitive labor market.

**KEYWORDS:** Artificial intelligence; Contemporary teaching-learning process; technological education.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute christian University. Especialização em Metodologia no Ensino de Biologia e Química pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa, FERA. Graduação em Química pela Universidade Federal de Alagoas, UFAL. **E-MAIL:** ladyjanenets86@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9052365588439960

## INTRODUÇÃO

As frequentes e constantes mudanças no âmbito social possuem influência da utilização extensiva de tecnologias da informação, que precisam ser direcionadas a um uso mais produtivo e consciente. Educadores bem qualificados e cientes da importância da formação contínua são profissionais capazes de trazer mudanças inovadoras à educação, através de métodos pedagógicos e incorporação crítica da tecnologia.

A Inteligência Artificial (IA), que em determinado momento abordou a arquitetura de sistemas digitais, passou a ser abordada de modo interdisciplinar, através da integração com outras ciências e disciplinas (GALAFASSI, 2020).

Através de ferramentas e ambientes virtuais como Sistemas de Tutores Inteligentes (STI), Processamento de Linguagem Natural (PNL) Learning Management Systems (LMS), dentre diversos outros softwares, é possível motivar os alunos e mantê-los interessados no processo educativo. Um ambiente educacional contemporâneo e produtivo necessita transfigurar o ensino tradicional de modo a incorporar processos como a gamificação, uso de jogos educacionais, e não apenas isso, é preciso incluir tecnologias da IA, da computação, da comunicação, da robótica, proporcionando sistema de operação mútua de acordo com o protocolo IoT (Internet das Coisas) (RUSSELL, 2020). É preciso que as tecnologias de IA sejam interligadas, em larga escala, aos propósitos educacionais.

Investimentos nessa área de fazer necessários, para que o âmbito educativo integre as novas tecnologias surgentes. Estando o mercado de trabalho sujeito à automação inerente à inserção de sistemas de IA, faz-se necessário uma firme mudança acerca de atitudes e comportamentos pedagógicos tradicionais, visando preparar os estudantes para as exigências profissionais do mundo contemporâneo.

## OBJETIVO

Realizar uma pesquisa bibliográfica acerca das possibilidades e tendências a respeito das tecnologias baseadas em Inteligência Artificial para a educação.

## MÉTODOLOGIA

Foi utilizada a revisão bibliográfica integrativa, que possibilita resumir pesquisas anteriores e a partir delas obter conclusões gerais de análise do conteúdo científico a ser investigado. Corroborando com Beyea e Nicoll (1998); Silveira e Zago (2006), é essencial que a revisão integrativa siga algumas etapas básicas, que foram percorridas neste trabalho.

Na primeira etapa, foi elaborado o tema do estudo, que teve como objetivo analisar a utilização e perspectivas a respeito da Inteligência Artificial na educação, de acordo com periódicos científicos sobre essa temática.

Na segunda etapa foi realizado o levantamento bibliográfico, nas plataformas SciELO e Periódicos da CAPES. Na plataforma SciELO foram utilizadas as palavras-chave Inteligência Artificial e Educação, que foram cruzadas simultaneamente visando encontrar estudos importantes. De acordo com Mitre et al., (2008); Silva e Sá-Chaves (2008), os critérios de inclusão utilizados para a seleção da amostra podem ser o período, e neste trabalho foram selecionados trabalhos publicados no período de 2017 a 2023, e que os trabalhos trouxessem conteúdos significativos a respeito da temática abordada, nesse caso, a inserção da inteligência artificial no âmbito educativo.

A terceira etapa consiste na organização dos dados coletados, que, corroborando com Lobiondo e Habes (2001; Gil (1999), foi feita a partir da organização, por ordem decrescente, do ano de publicação e ordem alfabética do sobrenome dos autores, respectivamente.

A quarta etapa se trata da interpretação e avaliação dos resultados, que baseou-se na incidência

dos conteúdos e nas características presentes nos estudos selecionados.

Por fim, na quinta etapa, que traz a apresentação dos resultados, as informações mais relevantes à revisão foram coletadas em cada estudo e expostas de modo descritivo. Os dados foram organizados de modo sucinto, para facilitar a análise crítica da amostra.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Existem diversas aplicações da Inteligência Artificial que podem ou até mesmo já estão sendo empregadas em sistemas educativos, mesmo que de forma dispersa. Uma destas aplicações é o Sistema Tutores Inteligentes (STI), que se trata de um software que possui a capacidade de auxiliar o indivíduo no aprendizado de determinado assunto. Fazendo uso de técnicas de inteligência artificial e princípios pedagógicos para guiar o aprendiz, esta ferramenta é capaz de propiciar um ambiente de aprendizagem muito produtivo. Esse sistema de tutoria possui sapiência a respeito do que ensinar, bem como sobre a forma de ensinar, e adquire informações acerca do estudante ao qual está ensinando, para assim proporcionar um aprendizado individualizado (VICARI, 2021). Apesar de apresentar bons resultados individuais, esta aplicação precisa de aprimoramentos no que se refere ao ensino colaborativo.

Como outro exemplo de tecnologias da IA que possuem considerável potencial educativo, pode-se citar o Processamento de Linguagem Natural (PLN), que realiza tarefas como tradução, análise e interpretação de textos, entre outras coisas. A tecnologia PNL tem a capacidade de ler e resumir textos, vídeos, apresentações organizadas em slides, para assim facilitar o aprendizado dos estudantes (VICARI, 2021). Vicari (2021), afirma ainda que esta ferramenta motiva os estudantes a produzir redações criativas, que geram

livros texto, ao tempo de aprendizagem de cada estudante.

Plataformas como Learning Management Systems (LMS), Massive Open Online Courses (MOOC) e STI, que realizam funções como tradução simultânea, seja de palavras escritas ou faladas, já possuem aplicações voltadas à educação. O STI, que possui a tecnologia necessária para adquirir informações a respeito do perfil do estudante, mantém registrado dados acerca do estilo de aprendizagem, desempenho e até mesmo do estado emocional do estudante, relacionado com o conteúdo trabalhado. Estes dados possibilitam que livros texto sejam gerados de forma automática. E seguindo esse mesmo raciocínio, sistemas de recomendação de materiais instrucionais podem ser utilizados em diferentes LMS (VICARI, 2021). Os LMS trabalham o conteúdo que o STI lecionou (cadeias carbônicas, por exemplo) e são capazes de exibir diferentes desafios para cada aprendiz, sem sair do conteúdo.

A Criatividade Computacional, que em determinado momento teve aplicações mais restritas ao campo das artes, demonstrou seu potencial colaborativo na criação de sistemas educacionais. Esta é uma área ao qual pesquisadores de IA tendem a voltar seus interesses e estudos, principalmente pesquisadores de IA voltados à área educacional (Veale; Cardoso, 2019).

No campo das artes, em que a criatividade computacional demonstrou seus primeiros resultados, aplicações passaram a utilizar uma proposta semelhante à presente no STI, que é voltada aos estudantes. Com o objetivo de realizar tarefas de acordo com as características específicas de cada usuário, o algoritmo de Machine Learning (ML) apreende informações a respeito das características do usuário, levando em consideração, inclusive, seu modelo emocional (JACKSON, 2019). Como exemplo deste tipo de ferramenta pode-se citar o “Pintor IA”, que foi apresentado em 2020 no arXiv. O Pintor IA, após adquirir

informações sobre o usuário, as utiliza para criar retratos.

Algo que explicita o fato que sistemas de IA podem até mesmo assumir atividades artísticas se trata da invenção do galerista de Oxford Aidan Meiler, que elaborou e edificou um sistema o qual definiu como o primeiro artista humanoide ultrarrealista, e que possui, em sua opinião, a capacidade de criar artes genuínas. As primeiras obras criadas por este sistema foram expostas numa exibição em Oxford, sob a explicação de Meiler perante os repórteres que, o autor de tais criações, se trata de algo inteiramente algorítmico e totalmente criativo (JACKSON, 2019).

Todavia, a IA precisa de avanços em um aspecto essencial para o sucesso dos sistemas educacionais, que se trata do acompanhamento do raciocínio do aluno em meio a resolução de problemas. Precisa alcançar resultados uniformes nesse quesito. Como uma estratégia para lidar com isso, pode-se sugerir o uso de algoritmos genéricos, que geram todas as soluções possíveis, para cada exercício (Galafassi et al., 2020). Assim, a resposta obtida pelo estudante será uma das soluções que o algoritmo genérico elaborou.

Além da Inteligência Artificial, outras áreas da computação como a Realidade Virtual (RV), a Realidade Aumentada (RA), reconhecimento facial e ciência de dados têm sido utilizadas no contexto educacional. Metodologias empregadas na captura, armazenagem e processamento de informações (Big Data), bem como ferramentas de medição, coleta, análise e relatório de dados a respeito dos estudantes e seus contextos de aprendizagem, que visam a otimização do aprendizado e do ambiente em que ele acontece (Learning Analytics) são temas trazidos pela ciência de dados, pois se tratam de tecnologias capazes de analisar conteúdos como vídeos gravados por docentes lecionando aulas presenciais, e indicar pontos onde o educador precisa trabalhar o assunto de um modo mais detalhado. Também possuem funções relacionadas à previsão da conduta futura de determinados estudantes, baseando-

se em suas atitudes passadas. Isso oportuniza aos sistemas educacionais, bem como aos profissionais da educação, a possibilidade de se preparem para atender as necessidades de cada estudante, de forma particular, de acordo com as necessidades de cada um (VEALE E CARDOSO, 2019).

Porém, todos estes instrumentos ainda não demonstraram, no sistema educacional, os resultados significativos que já adquiriram em afazeres lúdicos, por exemplo, onde boa parte desses recursos são utilizados de forma integrada, imperceptível e aprazível ao usuário.

A necessidade de mudança em relação à atitude pedagógica e comportamento docente é algo evidente, ao passo que a vida em sociedade torna-se cada vez mais influenciada pelas atualizações tecnológicas.

As tecnologias de inteligência artificial são inovações que podem auxiliar – ou até mesmo substituir – o trabalho humano nas mais diversas situações (PARREIRA; LEHMANN; OLIVEIRA, 2021). Pode-se citar o Siri, que é um assistente virtual inteligente de uso exclusivo da Apple, bem como o Google Search, que é um serviço de busca da empresa Google e os atendentes virtuais utilizados por instituições financeiras e outras empresas.

Como um dos maiores exemplos da inserção da IA nos mais diversos campos da sociedade, tem-se a criação de robôs simbióticos como Sophia, o qual recebeu até mesmo cidadania saudita, e Erica, criado pelo cientista japonês Dr. Hiroshi Ishiguro, em 2018, e tem previsão a ser protagonista de um filme. A evolução da IA pode alcançar um patamar de super-inteligência que seja mais capaz que os melhores cérebros humanos, em basicamente todas as áreas, inclusive no que se refere a competências sociais e à sapiência como um todo (RUSSELL, 2020). Isso faz com que os sistemas de IA representem inovações radicais, que trazem consigo grandes mudanças a várias áreas do trabalho humano, incluindo a educação.

É necessário que a educação faça uso da criatividade para levar os estudantes à descoberta, ao

novo. Sendo a criatividade um fator motivador para os alunos, pode levá-los a ativar regiões do cérebro responsáveis pela aprendizagem e assim estimular, além da criatividade, a imaginação, a capacidade investigativa e de análise, que geram respostas ou novas perguntas que fomentam este sistema (Kotseruba; Tsotsos, 2018). Esse ciclo é fundamental para que o aluno se mobilize e adquira sua motivação pessoal ao longo de seus aprendizados.

A Inteligência Artificial tem proporcionado resultados consideráveis para subsidiar o ensino singularizado. Isso significa que os resultados dos sistemas de IA melhoram ao passo que o ensino se individualiza, entretanto precisa de adaptações para atender grupos de indivíduos, bem como para realizar trabalhos colaborativos. Em relação a isso, os principais avanços ainda se restringem a algoritmos de recomendação de conteúdos, que auxiliam na formação de grupos ou que administram diálogos, visando indicar alguém que não tenha colaborado ou indicando pontos pendentes.

Globalmente, diversas empresas como a Microsoft (EUA), Jellynote (França), Century-Tech (UK), Google (EUA), Liulishuo (China), entre muitas outras, fornecem produtos educacionais, que de alguma maneira utilizam tecnologias da Inteligência Artificial. Como principais recursos apresentados por essas empresas, tem-se os Facilitadores Digitais, como LMS, STI, mecanismos de distribuição de conteúdos, mecanismos que detectam riscos de evasão escolar, e verificadores antiplágio.

Escolas ao redor do mundo tem apresentado inovações radicais, sendo um grande exemplo disso a École 42, localizada na França. Se trata de uma escola de computação fundada em 2013, pelo empresário francês Xavier Niel, tendo como intuito capacitar os jovens para encontrar trabalho na área de Tecnologias da Informação (TI), ou a tornarem-se empresários e empreendedores (PEDRAZA, 2017).

A École 42 não possui turmas, nem professores ou aulas tradicionais, e apresenta diversas metodologias ativas em seu funcionamento. Os estudantes são instruídos a estudar e aprender em pares (aprendizagem entre pares ou aprendizagem baseada em equipes), onde cada indivíduo tem responsabilidades acerca do próprio aprendizado e o de seus colegas de grupo. A aprendizagem é tida como um projeto de trabalho, em que o aprendiz não estuda conteúdos descontextualizados, mas sim desafios de programação cada vez mais difíceis de resolver (aprendizagem baseada em problemas), onde o estudante incorpora à sua estrutura cognitiva os conhecimentos necessários (PARREIRA; LEHMANN; OLIVEIRA, 2021).

Dentre as diversas inovações que a Escola 42 proporciona, no que se refere à educação tecnológica se destaca o fato que os programas trabalhados atualizam-se conforme as exigências mercadológicas, estando assim em constante evolução. Combinando uma abordagem estratégica do processo de ensino-aprendizagem à TI, representa dessa maneira uma inovação radical e necessária ao sistema educacional (PEDRAZA, 2017).

Sobretudo, a École 42 simboliza um marco de esperança em relação à positividade existente na interação entre seres humanos e sistemas de IA. Embora, por vezes, sistemas integralmente automatizados sejam tidos como mais eficientes, a criação de sistemas que trabalhem de modo integrado ao operador humano, em detrimento à concepção de substituição, pode ser uma alternativa viável, e cabe aos sistemas educativos formar cidadãos cada vez mais competentes, em meio a uma sociedade cada vez mais tecnológica (PARREIRA; LEHMANN; OLIVEIRA, 2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos avanços tecnológicos evidencia um panorama das tendências do momento e de um futuro próximo, para a ciência e tecnologia. Todavia, no momento em que se aborda o uso de Inteligência

Artificial no contexto educativo, é preciso estar ciente que a quebra dos modelos padrão de educação, bem como a disrupção podem fazer as tendências tecnológicas mudarem a qualquer momento. Devido a isso, os sujeitos precisam estar devidamente preparados para, de forma autônoma, tomar para si a responsabilidade pela aprendizagem ao longo da vida, e se manterem produtivos.

Conclui-se que são necessários mais estudos e avanços nessa temática, pois é preciso que a IA aplicada à educação proporcione respostas a diversos pontos da tendência da tecnologia educacional. Questões como a individualização dos estudos, ou o desenvolvimento de sistemas que considerem a interação social, precisam ser abordadas. O desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a boa inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, onde a IA e a robótica ofertam possibilidades de substituição de pessoas em diversas funções, são questões que precisam ser trabalhadas.

Esses questionamentos indicam que é preciso mudar o modelo educativo do século passado para atender as necessidades do século XXI. É necessário que os sistemas educativos proporcionem os subsídios teóricos, metodológicos e práticos para enfrentar as dificuldades inerentes à interação com sistemas de IA, nos mais variados contextos. Os profissionais da educação precisam estar dispostos a aperfeiçoar constantemente suas metodologias de trabalho, e a forma de avaliar o aprendizado, inclusive, também precisa mudar, visando a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e contemporâneos.

## REFERÊNCIAS

- BEYEA S. C.; NICOLL L. H. *Writing an integrative review*. AORN J. 1998.
- GALAFASSI, C. et al. EvoLogic: Intelligent Tutoring System to Teach Logic. *Lecture Notes in Computer Science*, v.12319, p.110-21, 2020.
- GIL A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas; 1999.
- JACKSON, J. British art dealer unveils pioneering robot artist. *Daily News*, [s. l.]. Disponível em: <https://www.hurriyetdailynews.com/britishart-dealer-unveils-pioneering-robot-artist-143978>. 2019. Acesso em: 26 jan. 2023.
- KOTSERUBA, J.; TSOTSOS, J. K. *40 years of cognitive architectures: core cognitive abilities and practical applications*. Artificial Intelligence Review, 2018.
- LOBIONDO G.; HABER J. Pesquisa em enfermagem. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2001. p. 54-73.
- MITRE S. M.; SIQUEIRA-BATISTA R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA J. M. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais*. Ciênc Saúde Coletiva. 2008.
- PARREIRA, A; LEHMANN, L; OLIVEIRA, M. *O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 29. 10.1590/s0104-40362020002803115, 2021.
- PEDRAZA, J. Sem aulas e de graça: a escola de programação mais revolucionária do mundo. *El Pais*. Madrid, 2017
- RUSSELL S. Q & A: The future of artificial intelligence. *Carnegie Council for Ethics in International Affairs*, 2020. Disponível em: <https://people.eecs.berkeley.edu/~russell/research/future/>. Acesso: 05 jan. 2023.
- SILVA R. F.; SÁ-CHAVES I. *Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros*. Interface Comun. Saúde Educ. 2008.
- SILVEIRA C. S.; ZAGO M. M. F. Pesquisa brasileira em enfermagem oncológica: uma revisão integrativa. *Rev Latino Am Enf*. 2006.
- VEALE, T.; CARDOSO, A. (Ed.) *Computational Synthesis and Creative Systems*, Springer, ISSN 2509-6575, 2019.
- VICARI, R. M. *Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino*. Estudos Avançados, 35 (101). <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.3511.006>, 2021.



## MEDIAÇÃO NÃO É SOBRE ACORDO

### MEDIATION IS NOT ABOUT AGREEMENT

Sylvana Lima Teixeira <sup>1</sup>

#### RESUMO

A mediação é um meio de resolução adequada de conflitos. A sua finalidade é na restauração do processo comunicacional em relações conflituosas marcadas por muita densidade emocional. O respeito, a atenção aos interesses e aos sentimentos dos mediandos são levados em consideração. Em acréscimo, há o resgate da humanidade, uma palavra simples e de profundidade oceânica. Ao longo do tempo, a essência da mediação foi se perdendo e começou-se um discurso para associá-la como sinônimo de acordo. O problema da pesquisa gira em torno do questionamento dessa redução da mediação a acordo. Para isso, legislações básicas sobre a mediação foram consultadas para verificar a congruência ou não desse movimento. Empregou-se, em termos de metodologia, a pesquisa descritiva, exploratória e qualitativa. A revisão bibliográfica potencializou a argumentação teórica na medida em que dois tópicos foram desenvolvidos. O primeiro voltado à reflexão sobre terceirização da culpa e a assunção de responsabilidade e o segundo direcionado para uma percepção crítica sobre o mantra do acordo. Em sede de considerações finais, percebeu-se um equívoco interpretativo ao vincular o consenso como uma manifestação de vontade positiva e deixou-se de lado a possibilidade de o alinhamento de interesse das partes representar um não provisório seja por questões emocionais, seja por ausência de informações relevantes para aquele momento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação; Consenso; Responsabilidade; Acordo.

#### ABSTRACT

Mediation is a way of proper conflict resolution. Its purpose is to restore the communication process in conflicting relationships marked by a lot of emotional density. Respect, attention to the interests and feelings of mediators are considered. In addition, there is the rescue of humanity, a simple word of oceanic depth. Over time, the essence of mediation was lost, and a speech has started to associate it as a synonym of agreement. The research problem revolves around questioning this reduction of mediation to agreement. For this, basic legislation on mediation has consulted to verify the congruence or otherwise of this movement. In terms of methodology, descriptive, exploratory, and qualitative research was employed. The bibliographic review strengthened the theoretical argument as two topics were developed. The first focused on reflection on the outsourcing of guilt and the assumption of responsibility and the second aimed at a critical perception of the idolatry of the agreement. In terms of final considerations, an interpretative mistake was perceived when linking the consensus as a manifestation of positive will and leaving aside the possibility that the alignment of interest of the parties represents a provisional no, either due to emotional issues or due to lack of information relevant to that moment.

**KEYWORDS:** Mediation; Consensus; Responsibility; Agreement.

---

<sup>1</sup> Advogada. Administradora. Escritora. Mediadora de conflitos. Palestrante. Professora. Doutoranda em administração pela ACU - Absolute Christian University. Mestre em administração. Mestre em Resolução de Conflitos e Mediação. **E-MAIL:** sylvana@centrodemediadores.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/6712937965405086

## INTRODUÇÃO

Quando se para alguns minutos para observar o comportamento humano é possível fazer uma leitura se os discursos estão alinhados com as manifestações corporais. Em um estado de atenção, verificam-se falas inflamadas, pedidos de socorro implícitos, autoconfiança ou mesmo uma desistência existencial. O fato é que pessoas procrastinam soluções. Decidir traz um peso e quanto mais se puder retratar esse processo melhor.

Na era inicial da racionalidade humana, o existir em sociedade era uma necessidade básica: a interação e a vivência, como sistema coletivo, faziam e continuam fazendo sentido. O que não se imaginou foram as consequências: divergências de pensamentos, comunicação viciada, sentimentos camuflados e uma onda de pendências a serem resolvidas. Se duas pessoas não se entendiam, buscava-se então um terceiro imparcial para mediar a questão.

Com base nessa premissa, tem-se que a atividade exercida por uma pessoa de fora do círculo do conflito, o conhecido terceiro no jargão jurídico, no auxílio da resolução de seus conflitos é chamada de mediação. Uma conversa técnica regida por princípios e por regras estabelecidas em lei, a saber Resolução 125 CNJ/2010 e Lei de 13.140/2015 – a lei de mediação –, cujo foco é no restabelecimento do diálogo outrora rompido.

Com o passar do tempo, observou-se o ecoar de uma fala inquietante e objeto do presente problema de pesquisa: a mediação surgiu então para fazer acordo? Nesse sentido, objetiva-se revisitar as diretrizes básicas da mediação para entender o sentido e o significado que o legislador quis conferir ao instituto. A pesquisa, portanto, será descritiva, exploratória, de abordagem qualitativa e com o emprego da revisão bibliográfica para o respaldo teórico.

A organização do raciocínio se dará através de dois temas. O primeiro será uma reflexão sobre a terceirização da culpa e a assunção de responsabilidade.

A ideia é compreender o porquê de ser tão difícil tomar decisões. Em seguida, abordar-se-á o mantra do acordo e a sua idolatria. O que está por trás das falas reducionistas e associativas da mediação como se fosse uma fábrica de fazer acordos.

Por fim, em sede conclusiva, busca-se quebrar a falsa percepção de que mediação significa somente acordo. É preciso resgatar o seu valor de essência, de humanidade, ao ser uma atividade direcionada a pessoas com comunicação viciada e que buscam uma solução harmônica para suas dores. O resultado, então, é um consenso, que não significa necessariamente um acordo, alinhado com o respeito à vontade das partes.

## TERCEIRIZAÇÃO DA CULPA X ASSUNÇÃO DE RESPONSABILIDADE

Um dos grandes gargalos do ser humano é decidir. À primeira vista, pode parecer simples, quando não é. O processo decisório, minimamente aceitável, envolve a análise de variáveis, sejam de verificação quantitativa, seja de verificação qualitativa. A quantidade de informações pode ser obtida através de números dispostos em tabelas, em gráficos, enfim em métricas que fornecem uma leitura inicial. Eis, portanto, o lado da objetividade decisória.

Em termos de qualidade, há os elementos de índole subjetiva. São variáveis que dependem mais da pessoa, como ser individual, no sentido do quanto ela se permite evoluir e buscar o autoconhecimento. Trazem em sua estrutura valores agregados fruto de percepções conquistadas ao longo do tempo. Dentro desse carrossel de opções, há: resiliência, inteligência emocional, intuição, experiências de vida, dentre outros.

Os desafios pessoais, profissionais e/ou organizacionais é construir uma linha de raciocínio lógica e congruente para facilitar as determinações. Nota-se, de forma empírica, a avalanche de decisões, de forma precipitada e de cunho eminentemente emocional, com dados

insuficientes para análise de alternativas, cujo resultado não poderia ser outro de expressivos arrependimentos. O fator estresse combinado com a abreviação do tempo potencializa o estado de fadiga física e mental caracterizado pela ansiedade no gerenciamento das informações condutoras da decisão (TEIXEIRA & FERREIRA, 2021, p. 87)

Ademais superadas essas análises objetivas e subjetiva, resta o enfrentamento da pergunta mais difícil de responder: quem será o responsável pelas consequências da decisão? Quem suportará o peso dela, seja positiva, seja negativa? A resposta mais rápida é aquela que afirma ser um terceiro o detentor do bastão das consequências decisórias. A justificativa mais corriqueira para tal é ter a quem culpar caso algo dê errado. É a terceirização da culpa.

Todavia, essa lógica humana não funciona dentro da mediação. O Código de Ética de Conciliadores e Mediadores Judiciais, disposto no Anexo III da Resolução 125/2010, CNJ, traz um rol de princípios de observância obrigatória, cujo destaque argumentativo se restringe ao seguinte:

Art. 1º São princípios fundamentais que regem a atuação de conciliadores e mediadores judiciais: confidencialidade, decisão informada, competência, imparcialidade, independência e autonomia, respeito à ordem pública e às leis vigentes, empoderamento e validação. VII – Empoderamento – dever de estimular os interessados a aprenderem a melhor resolverem seus conflitos futuros em função da experiência de justiça vivenciada na autocomposição;  
VIII – Validação – dever de estimular os interessados perceberem-se reciprocamente como serem humanos merecedores de atenção e respeito (BRASIL, 2023, p.16)

A mediação faz um exercício inverso ao da terceirização de culpa. Não se busca culpados e sim devolver às partes a confiança e o poder de resolver os

seus próprios conflitos. É trazer a luz a percepção de que cada um tem a sua contribuição para aquele resultado, a sua parcela de responsabilidade, e com isso adotar comportamentos conscientes para mudar padrões adotados até então.

Carvalho & Aranha (2021) reforçam essa ideia e afirmam que, em verdade, não há adversários em disputa e sim pessoas com o poder de trabalhar em conjunto para a construção de uma solução para o problema. Representa, portanto, um meio democrático, harmônico, urbano, cordial, respeitoso, onde os mediandos têm a oportunidade de enfrentar os problemas e de se responsabilizar pelas decisões tomadas de benefícios mútuos.

A esse estímulo para que as partes em divergência tenham a confiança de resolver seus conflitos é chamado de empoderamento. Para Kleba & Wendausen (2019) representa uma ação direcionada ao aumento da autonomia. Um alinhamento de interesses que leva em conta a cartela de princípios, de valores, de crenças, de limites, enfim a própria vontade do mediando sem qualquer tipo de imposição ou de coerção de qualquer pessoa. É resgatar a sua individualidade, o respeito ao seu querer e o olhar atento ao ser humano e não às questões conflituosas em si.

## O MANTRA DO ACORDO

Dois dos maiores equívocos da mediação é achar que ela significa acordo e que este é de inteira responsabilidade do mediador responsável pela condução da sessão. Premissas de fácil quebra com uma simples leitura interpretativa do texto legal. As legislações reitoras da mediação fala a todo instante em comunicação e em soluções consensuais.

E tendo como norte a máxima jurídica de que o legislador não coloca palavras sem um propósito e que se quisesse enaltecer a finalidade do acordo assim o teria feito. O que há, de forma cristalina, é a condução de procedimento voltado à comunicação entre as partes

para que elas decidam o que fizer sentido sem qualquer tipo de imposição de terceiros. A interpretação dos dispositivos da Lei 13.140/2015 traz essa compreensão:

Art. 1º (...)

Parágrafo único. Considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia.

(...)

Art. 4º, § 1º O mediador conduzirá o procedimento de comunicação entre as partes, buscando o entendimento e o consenso e facilitando a resolução do conflito (BRASIL, 2023, p.1)

O consenso então não é imposição de acordo para figurar em rol estatístico. Interpretá-lo como anuência de termos contratuais é ver por um único lado. Os mediandos podem, na sessão, não estarem confortáveis em firmar qualquer responsabilidade naquele momento seja porque não estarem emocionalmente maduros para enfrentar as questões e as repercussões das decisões tomadas, seja por precisarem de informações não disponíveis naquele exato momento.

O mediador precisa ter a sensibilidade de entender que falar dos motivos desencadeadores dos conflitos não é algo tão simples para os mediandos face o liame emocional existente. Motivo pelo qual, a insistência e, via reflexa, o desrespeito é a melhor alternativa. Arruda (2015) afirma que as emoções são consequências de fatos, de comportamentos ou de pessoas cujas manifestações corporais podem ser pacíficas ou não.

Assim, tem-se que o desrespeito à decisão das partes desnatura a essência da mediação, haja vista em que nada contribuirá para a pacificação social e para a manutenção dos vínculos outrora fragilizados (SOUZA & TARTUCE, 2021). Ademais Tartuce (2018) alerta que ainda que não haja o tão idolatrado acordo, considera-se

como exitosa a mediação se a comunicação entre os mediandos for restabelecida. Logo: a finalidade principal não é a celebração do acordo.

Portanto, um não provisório também é um consenso, na medida em que reflete a vontade soberana das partes, as verdadeiras protagonistas dentro do processo de mediação. O fato é que a sede por ter um acordo assinado, a qualquer custo, viola principalmente o princípio da autonomia da vontade das partes e a própria essência da mediação de comunicação, de humanidade e de vínculos ressignificados (BRASIL, 2023).

Uma vontade soberana e autônoma de se autorregular e de ter capacidade suficiente para tomar, por si só, suas próprias decisões (OLIMPIO & BATISTA, 2021). Uma posição com peso de lei para o responsável por ela (KANT, 1997) e, portanto, não deveria ser questionada mesmo que o alinhamento de interesses dos mediandos seja um não temporário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decidir é desafiador, vez que envolve, além de variáveis quantitativas e qualitativas, um senso de maturidade que poucos querem ter: a assunção de responsabilidade pelas ações e consequências. Há um certo conforto de isenção de responsabilidade quando se tem uma terceira pessoa a quem atribuir culpa pelos resultados negativos. Culpar é mais cômodo e menos dolorido do que reconhecer a cota-parte de contribuição para as consequências de uma decisão.

A mediação retira o elemento culpa e traz a clareza quanto à influência do comportamento de cada um dos envolvidos na trama conflituosa. Há o convite à responsabilidade. Estimula-se com isso a confiança e a autorregulação das partes, ao mesmo tempo em que há o resgate da humanidade, da comunicação e do respeito à fala e às vontades dos mediandos sem qualquer ação coercitiva ou impositiva.

A mediação, portanto, não tem como finalidade fazer acordos. A sua essência está na restauração do

processo comunicacional outrora rompido e viabilizar uma oportunidade para que as partes em conflito possam, por si sós, encontrar uma solução harmônica. É uma conversa técnica e regida por princípios de proteção máxima como a autonomia da vontade das partes, o seu empoderamento e a sua validação enquanto ser humano como necessidades e interesses.

É entender que quando a lei fala em consenso não se está colocando como sinônimo a palavra acordo. Há uma primeira versão, a mais buscada, de convergência de vontades para um sim. Em uma segunda percepção, há o alinhamento de interesses para um não provisório, cujos motivos podem ser a ausência de maturidade emocional para decidir ou mesmo a falta de informações necessárias naquele momento para a dissolução do problema. Em ambas as versões, a vontade soberana das partes deve ser respeitada.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Beatriz Bettencourt. Emoções e Perturbação Emocional: Reconhecimento de Expressões Faciais. **Dissertação de mestrado**. Universidade Fernando Pessoa. 2015. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4741/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20Beatriz%20Arruda.pdf>. Acessado em 17 de maio de 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: [https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao\\_comp\\_125\\_29112010\\_19082019150021.pdf](https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_comp_125_29112010_19082019150021.pdf). Acessado em: 17 de maio de 2023.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm). Acessado em 17 de maio de 2023.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm). Acessado em 17 de maio de 2023.
- CARVALHO, Vitor Hugo Cardoso Augusto de. CARNEIRO, Stella Luiza Moura Aranha. Mediação como Instrumento de transformação social e meio de resolução de Conflitos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, ed. 06, vol. 02, pp. 24-44. 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/transformacao-social>. Acessado em: 17 de maio de 2023.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1997.
- KLEBA, Maria Elisabeth & WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 4, p. 733–743, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/pnCDbh88LDqWwDTx9pGK39h/#>. Acessado em: 17 de maio de 2023.
- OLIMPIO, Pedro Henrique de Morais & BATISTA, Daniela Ferreira Dias. **O princípio da autonomia da vontade privada nas relações comerciais cujos objetos não são regulamentados ainda pelo estado em razão do atraso legislativo brasileiro**. 2021. Disponível em: <https://aberto.univem.edu.br/bitstream/handle/11077/2104/TC%20%20Pedro%20Henrique%20de%20Morais%20Olimpio.pdf?sequence=1>. Acessado em: 17 de maio de 2023.
- SOUZA, Jaqueline Caldeira. TARTUCE, Fernanda. Mediação na resolução de conflitos empresariais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 06, ed. 12, vol. 06, pp. 166-188. 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/resolucao-de-conflitos>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/lei/resolucao-de-conflitos. Acessado em 17 de maio de 2023.
- TARTUCE, Fernanda. Mediação extrajudicial e indenização por acidente aéreo: relato de uma experiência brasileira. **Lex Humana**, ISSN 2175-0947, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 32–48, 2012. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/211>. Acesso em: 17 maio. 2023.
- TEIXEIRA, Sylvana Lima & FERREIRA, Hugo Silva. Aspectos relevantes no gerenciamento de decisões. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, ISSN: 2675-9128. v. 7, ed. esp, p.86-97. 2021. Disponível em: <https://www.revistacientificaosaber.com.br/edicoesanteriores>. Acessado em: 17 de maio de 2023.

## AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

### PEDAGOGICAL STRATEGIES IN PROMOTING THE PRACTICE OF LITERARY READING IN SCHOOL LIBRARIES

Aline Borba Alves <sup>1</sup>

#### RESUMO

A presente pesquisa aborda as estratégias pedagógicas na promoção da prática de leitura literária em bibliotecas escolares. E, partindo deste pressuposto, tem-se como objetivo geral investigar as estratégias utilizadas por professores de Língua Portuguesa na promoção da prática de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da identificação da relevância social das bibliotecas escolares a partir da prática de leitura literária; compreensão das contribuições das estratégias docentes na formação de leitores nos anos finais; bem como apresentação das estratégias utilizadas pelos docentes nas bibliotecas escolares em prol da promoção da prática de leitura literária. Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza descritiva e de cunho quanti-qualitativo, com a aplicação de questionário semiestruturado com questões fechadas e abertas direcionadas para professores de língua Portuguesa dos anos finais de 02 (duas) escolas públicas do município de Caxias/MA. Os resultados deste estudo evidenciam que 50% dos professores participantes usam raramente a biblioteca escolar, além disso percebe-se que as estratégias docentes utilizadas ainda são escassas e nada inovadoras, a exemplo da leitura e síntese de modo engessado, com relação ao uso de atividade de incentivo à leitura na Biblioteca Escolar, 75% dos professores afirmam que sim, sabe-se que as estratégias contribuem no incentivo e promoção à leitura, além do enriquecimento do vocabulário, senso crítico e autonomia dos alunos, por isso a formação continuada do professor, bem como a estrutura e gerência de forma adequada são essenciais. Portanto, as estratégias de leitura em bibliotecas escolares e/ou em sala de aula são significativas e necessárias, de modo que a mediação docente e os recursos pedagógicos usados têm um papel relevante frente à realidade dos alunos ainda mais nos anos finais do ensino fundamental dado a fragilidade do processo de alfabetização e letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias Pedagógicas. Bibliotecas Escolares. Leitura Literária.

#### ABSTRACT

The present research approaches the pedagogical strategies in the promotion of the practice of literary reading in school libraries. And, based on this assumption, the general objective is to investigate the strategies used by Portuguese Language teachers to promote the practice of literary reading in the final years of Elementary School, from the identification of the social relevance of school libraries from the practice of literary reading; understanding of the contributions of teaching strategies in the formation of readers in the final years; as well as presentation of the strategies used by teachers in school libraries in favor of promoting the practice of literary reading. This is field research of a descriptive nature and of a quantitative-qualitative nature, with the application of a semi-structured questionnaire with closed and open questions directed to Portuguese language teachers in the final years of 02 (two) public schools in the city of Caxias/ BAD. The results of this study show that 50% of the participating teachers rarely use the school library, in addition it is clear that the teaching strategies used are still scarce and not innovative, such as reading and synthesis in a plastered way, in relation to the use of activity of encouraging reading in the School Library, 75% of the teachers say yes, it is known that the strategies contribute to the encouragement and promotion of reading, in addition to the enrichment of the word, critical sense and autonomy of the students, therefore, the continuing education of the teacher, as well as structure and management properly are essential. Therefore, reading strategies in school libraries and/or in the classroom are significant and necessary, so that teacher mediation and the pedagogical resources used play a relevant role in the reality of students even more in the final years of elementary school given the fragility of the literacy and literacy process.

**KEYWORDS:** Pedagogical Strategies. School Libraries. Literary Reading.

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão, UEMA. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, UEMA. **E-MAIL:** alineborba@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/6483453405546269

## INTRODUÇÃO

As estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula podem ser a prática de leitura silenciosa, em voz alta, bem como dramatizada entre outras formas de acordo com as particularidades e níveis de aprendizagem dos alunos de modo a contribuir com sua compreensão no antes, durante e depois do ato de ler, estimulando e incentivando o hábito da leitura de forma prazerosa e crítica no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos. A pesquisa em questão visa tratar sobre as estratégias pedagógicas na promoção da prática de leitura literária em bibliotecas escolares.

Considerando a presente abordagem, têm-se como pergunta norteadora a seguinte questão: Quais as estratégias utilizadas por docentes na promoção da prática de leitura literária em bibliotecas escolares nos anos finais do Ensino Fundamental? Sendo importante tal percepção para compreender como se dão as estratégias pedagógicas na formação de leitores.

Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo geral investigar as estratégias utilizadas por professores de Língua Portuguesa na promoção da prática de leitura literária em bibliotecas escolares nos anos finais do Ensino Fundamental. Para atingir o objetivo proposto, são definidos alguns objetivos específicos, dentre os quais temos: identificar a relevância social das bibliotecas escolares a partir da prática de leitura literária; compreender as contribuições das estratégias docentes na formação de leitores nos anos finais; e apresentar estratégias utilizadas pelos docentes em prol da promoção da prática de leitura literária.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de campo de caráter descritivo com abordagem quanti-qualitativa, embasado em teóricos como Gil, Marconi e Lakatos, sendo os dados coletados mediante a aplicação

de questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas. O estudo de campo se realizou em duas escolas da rede pública municipal de ensino, situadas uma na zona urbana e outra na zona rural da cidade de Caxias/MA<sup>2</sup>.

Assim, as possibilidades no que diz respeito aos espaços de leitura e as formas de leitura devem ser diversas, democráticas e acessíveis a todos, por isso a mediação dos professores é significativa, contribuindo para gerações de leitores autônomos e críticos. Portanto, a pesquisa tem como justificativa a relevância das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para incentivar e ampliar o ato de ler nos espaços escolares, como as bibliotecas escolares e favorecer a formação de leitores.

Esta pesquisa está subdividida da seguinte forma: introdução com a apresentação do estudo; seguindo do referencial teórico com: as bibliotecas escolares: origem e relevância social; Leitura literária: conceitos e perspectivas; A prática de leitura literária como estratégias pedagógicas na formação de leitores nas bibliotecas escolares, metodologia com a abordagem e os instrumentos utilizados coleta de dados e os resultados da pesquisa com a análise; o perfil e a percepção dos professores sobre o uso e a finalidade das Bibliotecas Escolares nas estratégias de leitura literária, finalizando com as considerações finais as referências.

### AS BIBLIOTECAS ESCOLARES:

#### ORIGEM E RELEVÂNCIA SOCIAL

No Brasil, segundo Campello (2015), às bibliotecas escolares, surgem em conventos jesuíticos, no século XVI, e seu objetivo era auxiliar no processo de catequização dos índios. Nos séculos seguintes, ainda que tenha havido um enfraquecimento das ordens

população estimada de 164 880 habitantes de acordo com último censo. (IBGE, 2016).

<sup>2</sup> Caxias é uma cidade localizada ao leste do Estado do Maranhão, Brasil. Os habitantes se chamam caxienses. O município se estende por 5 150,7 km<sup>2</sup>, com uma

religiosas, o cunho religioso ainda perpassa a função da biblioteca escolar.

Os avanços significativos já foram conquistados em prol dos espaços e do incentivo à leitura na escola, a exemplo da Lei 12.244 Federal regulamentada, a qual prevê a existência de pelo menos uma biblioteca por escola (BRASIL, 2010).

Contudo, as problemáticas não se resumem apenas a quantidade de bibliotecas escolares existentes, uma vez que conforme dados do INEP de 2018, 55% das escolas públicas não têm biblioteca ou sala de leitura, espera-se que as estas tenham condições de suprir as fragilidades na formação de leitores, sanando problemáticas em prol da formação crítica e autônoma dos sujeitos (INEP, 2018).

Para Neitzel; Ferri e Borba (2018, p. 04), é preciso fortalecer a biblioteca escolar “[...] não apenas para a pesquisa escolar, mas também para a leitura compartilhada, a troca de saberes, a escuta do outro, como espaço para encantamentos outros”. Diante disso, percebe-se que o ato de ler ganhou proporções e versões ainda mais significativas, pois hoje tem opções de leituras desde os recém nascidos com livros especiais para a cada faixa etária, livros sonoros e isso se amplia as demais faixas etárias, tem-se áudios-books, bem como livros acessíveis a todos os públicos em suas particularidades.

A biblioteca enquanto espaço de leitura é de suma importância e sua ressignificação na perspectiva atual seja no uso de recursos tecnológicos ou mesmo rompendo com as estruturas tradicionais, como espaço silencioso é significativo e necessário para a formação das novas gerações de leitores. Nesta perspectiva Chartier (2001), afirma que “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2001, p. 20).

De modo que as particularidades e os gostos dos alunos devem ser considerados, ampliando assim a leitura para além da sala de aula, para a fruição, ainda

mais a leitura literária, contribuindo para a formação de leitores nas mais diversas fases dos sujeitos.

Ainda, segundo Chartier a leitura,

É sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leituras. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler (CHARTIER, 1999, p.77).

A leitura se configura como um auxílio na compreensão da realidade dentro dos diferentes espaços, por isso é importante que seja colocada para os alunos cedo, favorecendo sua percepção de mundo. Os muitos gêneros literários articulados no mais diversos espaços e tempos, representam uma pluralidade de visões que se evidencia através dos textos, palavras e contextos para além da sala de aula, uma vez que a leitura não se restringe apenas ao livro impresso, atualmente está ao alcance dos olhos, na palma da mão em diversos gêneros e gostos, sejam uma fofoca nas redes sociais, um anúncio, uma bula de remédio etc.

Já que a realidade brasileira evidencia alto índice de analfabetismo, inclusive o funcional, sendo caso de grande parte do alunado na educação básica e ensino superior, sabendo ler, porém com um nível de compreensão baixo com relação ao texto lido. Segundo dados do IBGE (2019) o percentual de pessoas alfabetizadas no Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, ou seja, em média 11 milhões de pessoas analfabetas (BRASIL, 2019).

De modo que essas estratégias pedagógicas de incentivo à leitura são importantes para mudar a realidade social do país, potencializando a formação de leitores. No entanto, os desafios são diversos como a carência ou ausência de espaços de leitura adequados,



além de outros agravantes como falta de livros, formação de professores e o interesse dos alunos.

### **LEITURA LITERÁRIA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS**

A literatura, no paradigma do letramento literário, é compreendida na presente perspectiva como: “[...] uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos.” (COSSON, 2020, p. 177).

E quando se pensa na leitura em sala de aula, Giroto e Souza (2010, p.54), colocam que “se forma como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar, e implementar atividades de leitura literária”.

No que tange a leitura e as diversas interpretações, Freire (1989) contribui ao abordar sobre a leitura de mundo, já que ler nesta perspectiva vai além do texto escrito, pois os alunos leem as imagens e associam as palavras em seu dia a dia, por isso sua percepção e compreensão são necessárias, bem como as vivências e experiências.

Diante disso, tem-se a percepção da relevância dos espaços de leitura, do planejamento, do papel docente e também da família em prol da leitura como estratégia pedagógica que visa favorecer a formação dos alunos de forma ativa, crítica e autônoma. Sendo a leitura literária “[...] um processo contínuo que acompanha a própria vida, pois a cada nova experiência literária, o repertório da linguagem literária se abre e se modifica e assim segue indefinidamente.” (COSSON, 2020, p. 194). Ainda de acordo com o autor, o manuseio do texto literário pelo estudante, seja de forma individual ou coletiva, e o compartilhamento da experiência literária por e entre os alunos em sala de aula.

A leitura e a escrita sofrem alterações constantemente de acordo com as perspectivas, enredos

e contextos, por isso, o letramento literário em espaços de ensino, a exemplo da implementação de bibliotecas escolares favorecem na formação de leitores na educação básica enquanto espaços de interação e sociabilidade, sendo a literatura essa interação sensível. O papel do professor através da mediação nas estratégias de leitura torna-se essencial no processo pedagógico e formativo dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

### **A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES**

A partir da mediação docente nas bibliotecas escolares objetiva-se a promoção da prática de leitura, com estratégias pedagógicas utilizadas por docentes para incentivar e ampliar o ato de ler nos espaços escolares, sendo favorável a formação de leitores, nas primeiras etapas do desenvolvimento humano.

O papel do professor é de suma importância seja no uso das metodologias em sala de aula levando em consideração a realidade de cada aluno em suas necessidades como no uso do espaço escolar, a exemplo das bibliotecas escolares que podem ser utilizadas em prol da leitura para além desse espaço, contribuindo para a formação de leitores.

Neste sentido, Solé (2008), define leitura como:

O processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 2008, p.23).

Santos (2008) considera a leitura relevante no contexto da prática social como ação transformadora,

por contribuir para o desenvolvimento do homem, e, conseqüentemente, da sociedade, de acordo com Pereira (2009), essa prática deve começar de fato na gênese dos estudos, a qual é imprescindível na formação pessoal e profissional de um indivíduo.

A educação em si tem um papel importante na ascensão social, ampliando o pensamento crítico e contribui assim para a autonomia dos sujeitos de forma ativa, democrática e inclusiva no meio social, a leitura de forma particular potencializa a formação dos sujeitos de forma autônoma e crítica.

Petit (2008) pontua ainda sobre a importância das ações de mediações de sujeitos que aproximam o leitor dos textos, contagiando as outras pessoas com a paixão pela leitura. Para ela, esse mediador pode ser um (a) professor (a), um (a) bibliotecário (a), às vezes, um livreiro, um assistente social, um amigo, enfim, alguém com quem se depara, alguém que se propõe a construir a todo o momento pontes entre leitor e textos.

O processo de leitura abrange aspectos que devem ser considerados, os elencados por Solé evidenciam sua relevância, uma vez que se configuram processual de fato, um caminho a ser trilhado, tecendo estratégias de acordo com a necessidades e a realidade dos alunos, por isso o planejamento pedagógico é essencial.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo de caráter descritivo com abordagem quantitativa, visto que busca definir com maior precisão um determinado problema, assim como fornecer respostas para o objetivo proposto de maneira precisa e exata (MARCONI; LAKATOS, 1996). Segundo Gil (2009), a pesquisa descritiva tem como finalidade principal o descrever seus mais diversos aspectos.

<sup>3</sup> Caxias é uma cidade localizada ao leste do Estado do Maranhão, Brasil. Os habitantes se chamam caxienses. O município se estende por 5.150,7 km<sup>2</sup>, com uma

Diante disso, o caráter descritivo do presente estudo, teve a base teórica pautada em autores e teóricos com suas concepções sobre as estratégias pedagógicas na promoção da prática de leitura literária em bibliotecas escolares. Assim efetivando um levantamento teórico para investigar as estratégias utilizadas por professores de Língua Portuguesa na promoção da prática de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental.

O estudo de campo se realizou em duas escolas da rede pública municipal de ensino, situadas uma na zona urbana e uma na zona rural da cidade de Caxias-MA<sup>3</sup>. Os participantes da pesquisa foram quatro professores das referidas escolas campos deste estudo.

Para a coleta de dados, inicialmente procedeu-se o convite e a aceitação dos professores com os devidos esclarecimentos sobre o estudo e a participação dos mesmos na pesquisa. Para garantir a privacidade dos professores foram adotados pseudônimos reduzindo as chances de identificação, sendo que as professoras foram representadas com a letra "P", e nomeadas de P1 em ordem crescente.

O instrumento adotado para coletar os dados referentes as estratégias pedagógicas na promoção da prática de leitura literária em bibliotecas escolares foram mediante a aplicação de questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas.

Este estudo foi analisado de acordo com a investigação, objetivos, métodos e instrumentos propostos. Sendo as informações apresentadas de forma descritiva e analítica, e através de quadros e tabelas em uma ordem coerente com a abordagem da pesquisa no presente estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

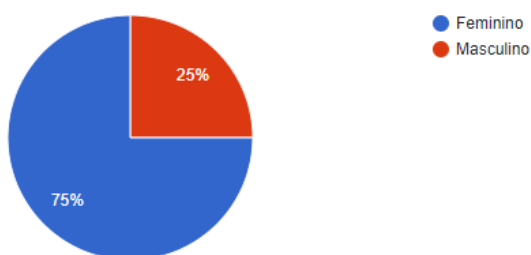
população estimada de 164.880 habitantes de acordo com último censo demográfico. (IBGE, 2016).

Esse capítulo apresenta a investigação acerca das estratégias utilizadas por docentes na promoção da prática de leitura literária em bibliotecas escolares nos anos finais do Ensino Fundamental. No presente estudo foi aplicado questionário misto com perguntas abertas e fechadas, as quais foram agrupadas e analisadas seguindo o foco de abordagem. Com a coleta de dados a partir dos questionários aplicados em 02 (duas) escolas, sendo uma na zona urbana e outra na zona rural com 04 (quatro) professores da rede pública municipal de Caxias/MA.

### O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Identificou-se o perfil dos 04 (quatro) professores, dos quais são 02 (dois) da zona rural e 02 (dois) da zona urbana, todos com idade acima de 30 anos, atuando nos anos finais do ensino fundamental II na rede pública municipal de Caxias/MA.

**GRÁFICO 01** – Gênero dos professores participantes da pesquisa.

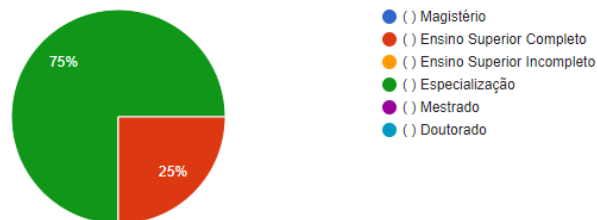


**FONTE:** Autora, 2022.

A amostragem deste estudo evidenciou aspectos importantes do contexto educacional brasileiro de que a maioria dos professores atuantes na educação básica são do sexo feminino, conforme o gráfico (01) acima, 03 (três) dos professores são mulheres, ou seja, 75% da amostragem desta pesquisa. Conforme os dados do Censo Escolar de 2020, “as mulheres correspondem a 88% dos professores do ensino fundamental I e II” (BRASIL, 2020), ou seja, confirma-se a existência da

atuação feminina em maior número no ensino fundamental.

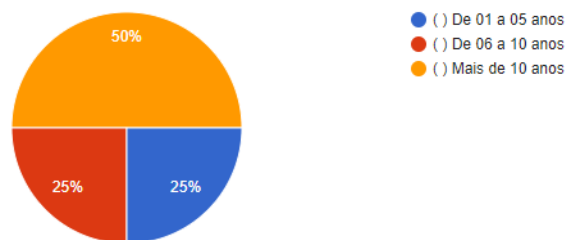
**GRÁFICO 02** – Escolaridade dos professores participantes da pesquisa.



**FONTE:** Autora, 2022.

Sobre o nível de formação deles, a maioria tem o ensino superior completo e especialização, 01 (um(a)) tem o apenas ensino superior completo. Ainda segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2020), houve um crescimento no percentual de docentes com graduação e pós-graduação. No comparativo entre 2016 e 2020, de modo que houve um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores com pós-graduação. A formação continuada é necessária, ressignificando o saber e fazer docente.

**GRÁFICO 03** – Tempo de atuação dos professores participantes da pesquisa.

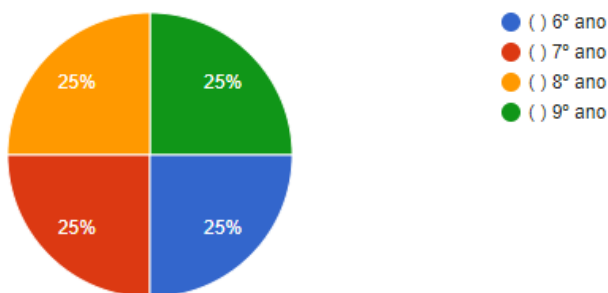


**FONTE:** Autora, 2022.

Com relação ao tempo de atuação, 02 (dois) dos professores, ou seja, 50% deles possuem mais de 10 anos de atuação na docência nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo que os outros(as) 02 professores (as), um (a) tem entre 01 a 05 anos e o (a) outro (a) de entre 06 a 10 anos, a experiência docente é um aspecto importante, está alinhada à formação continuada, é

primordial para prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem. O tempo de atuação evidencia experiência dos professores em sala de aula, sendo importante olhar para as estratégias usadas na promoção da leitura.

**GRÁFICO 04** – Série/ano de atuação dos professores participantes da pesquisa.



**FONTE:** Autora, 2022.

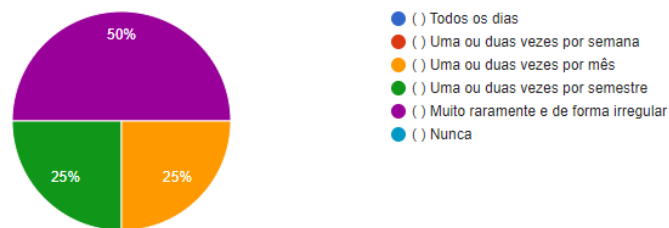
A série/ano de atuação dos professores participantes, dos 04 (quatro), cada um atua em uma das séries/anos do Ensino Fundamental II, sendo um (a) do 6º, um (a) do 7º, um (a) do 8º e outro (a) do 9º.

Cada série tem seus desafios e possibilidades, oportunizando ao docente desenvolver estratégias de acordo com a realidade e necessidades dos alunos em sala de aula, sendo assim, relevante a reflexão acerca de diferentes estratégias em cada série de atuação dos professores.

#### **A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O USO E A FINALIDADE DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES NAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA**

Existem Bibliotecas Escolares nas duas escolas pesquisadas, segundo a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa e isso é significativo, uma vez que pode favorecer o processo de ensino a partir do ato da leitura, interação social de forma democrática e inclusiva no espaço escolar.

**GRÁFICO 05** – O uso da Biblioteca Escolar.



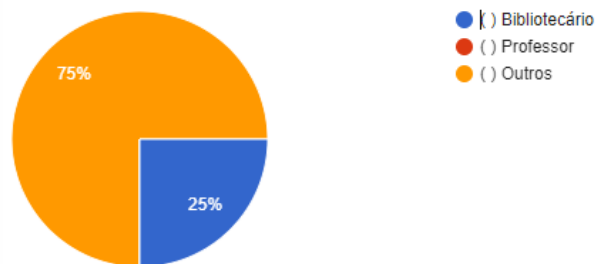
**FONTE:** Autora, 2022.

Conforme observado no gráfico acima, percebe-se que 50% dos professores afirmam que raramente fazem uso das Bibliotecas escolares, o que evidenciam um dos desafios da utilização das estratégias de leitura literária, mesmo com a afirmação outros dos professores de uso uma ou duas vezes por semestre/ uma ou duas vezes por mês, nota-se as dificuldades dos professores no uso deste espaço.

Segundo Campello (2002), a Biblioteca Escolar é uma instituição educativa, contribui na formação do leitor e no desenvolvimento da competência informacional, sendo capaz de localizar, selecionar e interpretar informações em diversos suportes.

Mesmo os professores tendo em sua maioria mais de 10 anos de experiência, percebe-se o pouco uso de estratégias em prol do incentivo e promoção à leitura, portanto, tem-se a necessidade da utilização da biblioteca enquanto espaço de aprendizagem e formação dos alunos de forma crítica e autônoma.

**GRÁFICO 06** – Profissionais que atuam na Biblioteca Escolar.



**FONTE:** Autora, 2022.

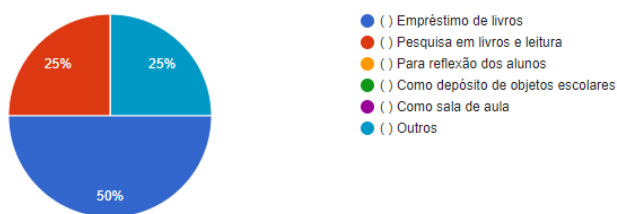
No gráfico acima, 03 (75%) dos professores pesquisados afirmam que as bibliotecas são geridas por

outros profissionais, apenas um(a) afirma a atuação do bibliotecário na biblioteca escolar, aqui a uma controvérsia nas respostas, sendo que foram apenas duas escolas, com dois professores participantes em cada, no caso desta resposta um afirmou a existência do bibliotecário e outro não, assim cabe a ressalvas como a existência do bibliotecário apenas em um turno.

No entanto, sabe-se que a biblioteca escolar requer um profissional adequado para esta função, ou seja, o bibliotecário, profissional com nível superior que deve gerir a biblioteca, cuidando da organização, disseminação e serviços aos usuários. Possui um papel educador juntamente com os professores, trabalhando nos projetos de leitura e de pesquisa orientada, o bibliotecário é regulamentado pela Lei n. 4.084, de 1962 (CORREIA, 2021).

O profissional responsável pela biblioteca tem um papel importante também nas estratégias para a formação de leitores, o processo de alfabetização e letramento devem ser alinhados e necessitam de um olhar atento em prol da qualidade do ensino, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

**GRÁFICO 07** – Finalidade da Biblioteca Escolar.

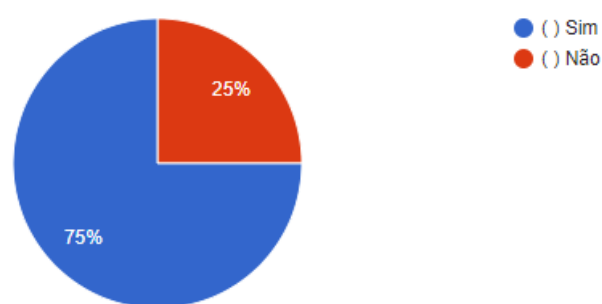


**FONTE:** Autora, 2022.

A indagação sobre a finalidade do espaço da biblioteca escolar parte da percepção sobre este espaço que muitas vezes é usado para outros fins como local de castigo, depósito de material escolar entre outras finalidades, tanto que de acordo com 02 (50%) dos professores se usa a biblioteca para empréstimo de livro, apenas um (a) (25%) afirma ser para pesquisa de livro e leitura e um (a) (25%) para outros fins.

Para Roca (2012), entre as principais funções da biblioteca escolar estão facilitar a realização dos processos de ensino-aprendizagem e promover ações de incentivo à leitura. Em consequência disso, possui um grande valor pedagógico, necessitando do apoio dos professores para a utilização e pesquisa; saindo do espaço da sala de aula, na busca de ampliar novos horizontes e utilizar maneiras diferentes de explorar conhecimentos.

**GRÁFICO 08** – Uso de atividade de incentivo à leitura na Biblioteca Escolar.

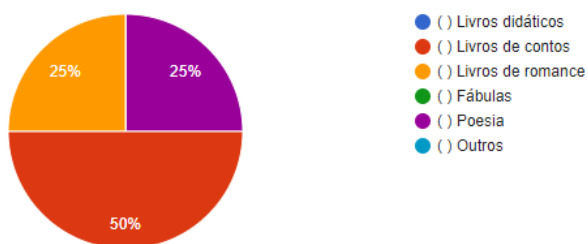


**FONTE:** Autora, 2022.

Com relação ao uso de atividades de incentivo à leitura na biblioteca escolar, 03 (75%) dos professores afirmam utilizar, no entanto um (a) (25%) afirma não fazer uso, o que evidencia os desafios no processo de formação dos leitores no espaço escolar.

Porém, para o acesso à leitura tem-se ainda que avançar e romper barreiras no que diz respeito a valorização dos espaços de leitura, estratégias de incentivo à leitura e mudanças significativas de percepções e práticas pedagógicas, permitindo que ocorra a apropriação. Pois, de acordo com Rasteli e Cavalcante (2014, p. 46), “apropriar-se da informação implica, dessa forma, apropriar-se dos dispositivos informacionais”, por isso as bibliotecas enquanto espaço de incentivo à leitura contribuem na formação social, autonomia e senso crítico dos sujeitos.

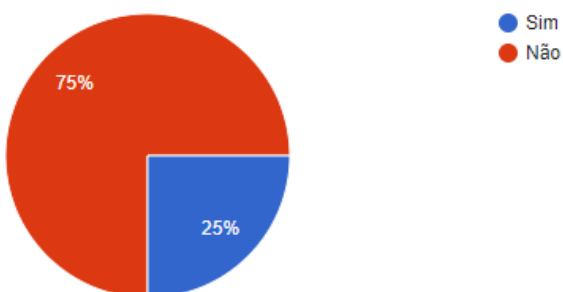
**GRÁFICO 09** – Livros mais utilizados na Biblioteca Escolar.



FONTE: Autora, 2022.

Na perspectiva da amostragem deste estudo, os livros mais utilizados segundo os dados coletados são livros de contos, seguido dos livros de romance e livros de poesia. Independente do gênero utilizado, a leitura é necessária, de modo que as particularidades dos alunos devem ser consideradas, inclusive seu gosto pessoal na escolha dos gêneros literários, por exemplo, por isso a mediação é importante, porém as estratégias devem ser planejadas, inovadoras e inclusivas favorecendo esse aluno a se tornar ativo, autônomo e crítico.

**GRÁFICO 10** – A Biblioteca Escolar atende os requisitos básicos para o funcionamento adequado.



FONTE: Autora, 2022.

No gráfico acima mostra que 75% dos professores afirmam que as bibliotecas não atendem os requisitos básicos para o funcionamento adequado, desta forma percebe-se que os desafios da utilização das bibliotecas escolares são diversos, os quais que vão além da parte física e carência no acervo de livros, como ausência do bibliotecário enquanto profissional adequado para juntamente com os professores darem

suporte coerente a cada realidade escolar no incentivo e promoção à leitura.

Conforme Correia (2021), a Biblioteca Escolar é um dispositivo informacional crucial que além de contribuir no incentivo e promoção a leitura favorece no acesso ao conhecimento e difusão das inúmeras informações disponíveis, sendo, de fato, vista e utilizada como laboratório de aprendizagem.

Seguem as respostas abertas dos professores, os quais serão representados neste estudo como “P1 e P2” de professores da zona rural, sendo classificados em ordem crescente e P3 e P4 os professores da zona urbana, conforme mostrado no quadro abaixo.

**QUADRO 01** – As estratégias utilizadas na promoção da prática de leitura literária na Biblioteca Escolar.

PROF.	RESPOSTAS
P1	Procuro levar vários gêneros literários para a sala de aula, deixando os alunos à vontade para escolher os livros de acordo com as preferências deles. Não imponho a leitura. Geralmente solicito que registrem ou falem suas impressões sobre o lido.
P2	Buscando os livros para a sala de aula e trabalhando com os alunos.
P3	Leitura em grupo ou compartilha na produção de gêneros estudados.
P4	Relaciono alguns assuntos didáticos a livros e incentivo à leitura com síntese compartilhada com rodas de conversa sobre o livro lido.

FONTE: Autora, 2022.

As estratégias de promoção à leitura são diversas, conforme observado no quadro (01) acima, entre as estratégias utilizadas pelos professores na Biblioteca Escolar estão a leitura em grupo e síntese, deixando os alunos livres na escolha dos livros a serem lidos.

Assim, através das estratégias de leitura literária no espaço do ensino, levando em conta os diferentes níveis de leitura e compreensão textual, permite ao leitor ampliar o processo de conhecimento. Para Giroto e Souza (2010, p. 108), compreender “é a base para que todas as crianças se engajem

completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras”.

De acordo com Solé (2008), devemos compreender estratégias como um procedimento de cunho elevado que abrange a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-las, bem como sua avaliação. A leitura é desenvolvida em sala de aula em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura.

Por isso, a relação do professor com o aluno, do aluno com o espaço, do aluno enquanto leitor com o texto/livro lido são relevantes e devem ser considerados, pois essa ponte favorece a formação de leitores. De modo que atualmente tem-se uma variedade de ferramentas e recursos que potencializam as estratégias de incentivo e promoção à leitura, como o uso das tecnologias que ampliam o acesso a acervos de livros, com uma maior democratização que são limitados nas bibliotecas.

#### QUADRO 02 – A relevância social da Biblioteca Escolar.

PROF.	RESPOSTAS
P1	É de grande importância, já que para muitos alunos, esses são os únicos espaços em que eles podem ter contato com a Literatura.
P2	De suma importância para toda a comunidade escolar, trazendo para um aprendizado melhor.
P3	Incentivar e promover o hábito da leitura.
P4	Contribui com a formação crítica do aluno.

FONTE: Autora, 2022.

Os professores reafirmam a importância da biblioteca, seja ela escolar ou não, esta tem uma relevância na formação social dos sujeitos enquanto instrumento e espaço de aquisição do conhecimento através da leitura, por isso deve ser compreendida como um espaço de formação. Segundo Freire (1989, p. 15), deve-se destacar “a compreensão crítica da

alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca”. Logo, esta tem a função social enquanto espaço equalizador que promove através da leitura a construção crítica, democrática e inclusiva dos alunos/sujeitos.

Assim, percebe-se que as contribuições das bibliotecas escolares evidenciam também algumas estratégias usadas pelos professores no processo de ensino a aprendizagem que podem potencializar o desenvolvimento dos alunos e no incentivo e promoção à leitura em sala de aula.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educativo a oferta de espaço de leitura em prol do incentivo e a formação de leitores, são carentes e muitas vezes escassos, a escola nem sempre conta com uma biblioteca. E quando tem se limita a um formato padrão, o qual não estimula o aluno a adentrar, com carência de livros de seu interesse. Por isso, tem-se a necessidade de inovar nos espaços de leituras, planejamento pedagógico e a formação docente adequada.

Na amostragem deste estudo evidenciou-se algumas das estratégias utilizadas por professores de Língua Portuguesa na promoção da prática de leitura literária em Bibliotecas Escolares nos anos finais do Ensino Fundamental entre as quais leitura em grupo e síntese do texto lido, o que se percebeu ainda a carência de inovação que possa promover o incentivo e a formação de leitores.

No que tange a relevância social das Bibliotecas Escolares a partir da prática de leitura literária é evidente na perspectiva da formação crítica dos alunos através do ato de ler, sendo as estratégias de leitura literária recursos favoráveis à autonomia dos alunos em seu processo de ensino aprendizagem.

Logo, os resultados deste estudo evidenciam 50% dos professores participantes usam raramente a

biblioteca escolar, além disso percebe-se que as estratégias docentes utilizadas ainda são escassas e nada inovadoras, a exemplo da leitura e síntese de modo engessado, com relação ao uso de atividade de incentivo à leitura na Biblioteca Escolar, 75% dos professores afirmam que sim, sabe-se que as estratégias contribuem no incentivo e promoção à leitura, além do enriquecimento do vocabulário, senso crítico e autonomia dos alunos, por isso a formação continuada do professor, bem como a estrutura e gerência de forma adequada são essenciais.

Portanto, as estratégias de leitura em Bibliotecas Escolares e/ou em sala de aula são significativas e necessárias, de modo que a mediação docente e os recursos pedagógicos usados têm um papel relevantes frente a realidade dos alunos ainda mais nos anos finais do ensino fundamental dado a fragilidade do processo de alfabetização e letramento.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Educação**, 2019. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-obrasil/populacao/18317educacao.html#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,\(3%2C6%25\)](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-obrasil/populacao/18317educacao.html#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,(3%2C6%25).). Acesso em: 04 de set. de 2022.
- \_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Censo Escolar da Educação Básica Sistema**. Educacenso. Caderno de Estudos. Secretaria de Educação a Distância. 1ª ed. Brasília: MEC, FNDE, 2020.
- CAMPELLO, B. S. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 1-25, ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CORREIA, E. M. **Biblioteca escolar como espaço de aprendizagem**. - São Cristóvão, SE, 2021.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIROTTO, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- IBGE. **Cidades**. Caxias. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama>>. Acesso em: 29 de abri. de 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2018. Brasília: MEC, 2018.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- NEITZEL, A. A.; FERRI, C.; BORBA, A. N. A biblioteca como espaço de mediação cultural e de educação estética. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 26, n. 20, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2966/2011> Acesso em: 20 de agosto de 2022.
- PEREIRA, L. R. N. **A Mediação da leitura no ambiente escolar**. 2009. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Biblioteconomia, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- RASTELI, A.; CAVALCANTE, L. E. Mediação cultural e apropriação da informação em bibliotecas públicas. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p.43-58, jan./abr. 2014.
- ROCA, G. D. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SANTOS, J. N. T. **A Leitura como instrumento de responsabilidade social**: projeto energia da leitura na ELETRONORTE. Belém. 2008.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.



**CÍRCULO DE LEITURA NA ESCOLA:  
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO****READING CIRCLE AT SCHOOL:  
A PEDAGOGICAL PROPOSAL TO PROMOTE LITERATURE IN HIGH SCHOOL**Aretuza Gardênia Miranda de Menezes <sup>1</sup>**RESUMO**

O objetivo desse estudo é discutir a importância da literatura para a formação do leitor e apresentar uma proposta pedagógica para a 1ª série do Ensino Médio, que explore o texto literário em sala de aula, por reconhecermos que a leitura está presente em toda a vida do estudante, dentro ou fora da escola, e isso deve ser encarado pelos estabelecimentos de ensino no sentido de viabilizar práticas que a potencializem, favorecendo o letramento literário. A escolha dessa temática se deu por compreendermos a importância da Literatura no aprendizado dos estudantes, visto que ela possibilita a articulação de saberes sociais, culturais, emocionais, e a ampliação de repertório de conhecimento de mundo. Para desenvolver este estudo, apoiamo-nos em teóricos como Cosson (2021), Freire (1996), Marcuschi (2008) e Solé (1998), por discutirem a leitura como processo de interação e construção de sentido. Para desenvolver esse estudo, foi necessário fazer uma pesquisa bibliográfica e documental, usando autores que abordam o tema juntamente com artigos da internet, nos quais se fez diversas leituras para que assim fosse possível compreender o assunto. Desse modo, a escola deve realizar constantemente atividades que despertem no estudante a vontade de ler, de desenvolver suas aptidões leitoras, de forma a favorecer a formação de um leitor proficiente, ou seja, capaz de entender o texto escrito e dele tirar proveito para a sua vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Prática de ensino. Aprendizagem.

**ABSTRACT**

El objetivo de este estudio es discutir la importancia de la literatura para la formación del lector y presentar una propuesta pedagógica dirigida al primer año de la enseñanza media que explore el texto literario en aula de clase, ya que reconocemos que la lectura está presente durante toda la vida del estudiante, dentro o fuera de la escuela, lo que debe ser visto por los establecimientos de enseñanza en el sentido de viabilizar prácticas que la potencien, favoreciendo la literacidad literaria. La elección de esa temática se dio por nuestra comprensión acerca de la importancia de la Literatura en el aprendizaje de los estudiantes, visto que posibilita la articulación de los saberes sociales, culturales, emocionales y la ampliación de repertorio del conocimiento del mundo. Para desarrollar este estudio, nos apoyamos en teóricos como Cosson (2021), Freire (1996), Marcuschi (2008) y Solé (1998), por el hecho de que discuten la lectura como un proceso de interacción y construcción del sentido. Para desarrollar este estudio, fue necesario realizar una investigación bibliográfica y documental usando autores que tratan sobre este tema juntamente con artículos del internet, en los cuales se hicieron diversas lecturas para que, de esa forma, fuera posible comprender el asunto. De ese modo, la escuela debe realizar constantemente actividades que despierten en el estudiante las ganas de leer y de desarrollar sus aptitudes lectoras, de tal forma a favorecer la formación de un lector proficiente, o sea, capaz de comprender un texto escrito y sacarle provecho de él para su vida.

**KEYWORDS:** Literature. Teaching practice. Learning.

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar, UnP. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE. **E-MAIL:** aretuzamenezes4@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/1931338595958184

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado *Círculo de leitura na escola: uma proposta pedagógica para fomentar a literatura no Ensino Médio*, pretende discutir a importância da literatura para a formação do leitor e apresentar uma proposta pedagógica para a 1ª série do Ensino Médio, que explore o texto literário em sala de aula, por reconhecermos que a leitura está presente na vida do estudante, dentro ou fora da escola.

A escolha dessa temática se deu por compreendermos a importância da Literatura na formação integral do sujeito, uma vez que, além de favorecer o letramento literário, contribui à formação de cidadãos conscientes, críticos e criativos, por isso deve ser encarado com muita seriedade pelas escolas.

Entendemos que, considerando a esfera literária, é possível desenvolver uma proposta pedagógica diversificada, ao privilegiarmos gêneros textuais específicos, como contos, crônicas, poemas, biografias. O trabalho desenvolvido a partir desses gêneros, os estudantes podem compreender a Literatura como um fenômeno de linguagem que estabelece relações entre história e cultura, leitura e leitor, de modo a possibilitar o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de leitura, escrita, oralidade e análise linguística e semiótica.

É reconhecendo isso que, neste trabalho, nos ancoramos em Cosson (2021) para propormos uma Sequência de Atividades com centralidade no texto literário, a partir de metodologias que incentivem a literatura em sala de aula, visando não somente a leitura em si, mas indo além da vida escolar, isto é, criando hábito de ler, influenciando a criatividade e o conhecimento sociocultural.

Para atender o proposto, este estudo encontra-se organizado da seguinte maneira: primeiro, apresentamos uma discussão sobre a importância da literatura para a formação dos estudantes na Educação Básica; segundo, apresentamos uma discussão sobre o

Círculo de Leitura, tratando-se de uma ação metodológica para o desenvolvimento de habilidades relativas à leitura e escrita; terceiro, apresentamos uma proposta pedagógica, na intenção de fomentar o ensino de literatura; por fim, por último, são apresentadas as considerações finais, fazendo-se destaque à relevância social da pesquisa e a projeção deste trabalho para pesquisas futuras.

## REFERENCIAL TEÓRICO:

### A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA EM SALA DE AULA

Acreditamos que a literatura é uma temática pouco abordada tanto no meio social, como nas escolas, por isso faz-se necessário destacar um pouco de sua história e de sua importância na formação de bons leitores. Reconhecendo que não se pode generalizar a situação, entendemos que em alguns contextos escolares, quando a literatura é abordada, é considerada ou tomada de forma superficial.

Com esse entendimento, torna-se pertinente entender o que é literatura. De acordo com Maia (2000, p. 52) “a palavra literatura designa textos que buscam expressar o belo e o humano através da palavra. Embora se possa usá-la com significados mais amplos, deve-se distinguir seu emprego genérico de seu artístico, criativo, subjetivo”. Diante esse entendimento Coelho, (1984, p. 4), acrescenta:

[...] entre as artes, a Literatura é das mais eloquentes, devido à amplitude de seus recursos expressivos. Ela não só pode dar perenidade ao gesto ou ao ato fugaz de viver, como principalmente se concretiza em uma matéria formal que corresponde àquilo que distingue o homem dos demais seres do reino animal: a palavra, a linguagem criadora.

Considerando isso, faz-se necessário ressaltar que a literatura permite que os estudantes aprendam e se desenvolvam, porque ela potencializa a criatividade e a diversidade de formas de expressão. A partir da

literatura, os estudantes podem visitar outros lugares, outras culturas e experimentar novas emoções. Nesse contexto, a escola precisa estar preparada para receber e acolher as crianças, de modo que elas se sintam em ambiente acolhedor, despertando o interesse em aprender.

É por meio da literatura que o professor pode construir um repertório de leitura nos estudantes ao oportunizar contatos com as narrativas, por exemplo, de vários estilos literários, de modo que os alunos construam seu próprio conhecimento, destacando o real, o imaginário, ser criativo e reflexivo. Abramovich (1997, p.16) ressalta a importância das narrativas para a formação das crianças e adolescentes, quando possibilita a reflexão, a partir da ficção ou não, sobre as coisas do mundo.

Desse modo, entendemos que a Literatura precisa estar presente na sala de aula, para que os estudantes tenham um desenvolvimento de qualidade. Podemos, então, compreender como é importante Literatura no desenvolvimento cognitivo, principalmente na área da leitura. Ser leitor é um dos meios para conhecer os diferentes tipos de textos, e ampliar o vocabulário e o universo linguístico. Mota (1994, p. 122) nos diz que:

quando a leitura é uma necessidade, um 'gosto' apreciado no ambiente em que a criança vive se é partilhada, usufruída em comum, a criança desenvolverá o quanto puder a capacidade de ler, mesmo que ainda não conheça, não domine a letra, a palavra escrita.

A compreensão da literatura, na escola, passa pelo entendimento de que, sua razão de ser no currículo escolar, justifica-se pela formação de novos leitores, os quais devem reconhecer nela o seu valor, sua função social.

Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias passam a visualizar de forma mais clara, os sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais

típicos da infância, como medos, sentimentos de bondade, solidariedade, cooperação, tristeza e de carinho, curiosidade, dor, perda e vitórias, além de ensinarem infinitos assuntos.

Colocar a arte literária nesse contexto implica por sua vez vê-la como uma atividade complexa. Traduzi-la pedagogicamente significa facilitá-la, criar estratégias para concretizar a compreensão por parte dos estudantes, como observam as autoras Maria José Palo e Maria Rosa Oliveira:

É aí que entra a pedagogia, como meio de adequar a literatura às fases do raciocínio infantil e o livro como mais um produto através do qual os valores sociais passam a ser vinculados de modo a criar para a mente da criança habilidades associativas que aproximam as situações imaginárias vividas na ficção a conceitos, comportamentos e crenças desejadas na vida prática, com base na verossimilhança que as vincula. (PALO e OLIVEIRA, 2009, p.6-7).

Essa função utilitária (pedagógica) é a grande dominante da produção literária destinada à infância, desde às obras clássicas até aquelas surgidas entre nós na contemporaneidade. É importante dizer que a literatura não tem só o objetivo de passar valores e criar hábitos, mas também de proporcionar uma nova visão da realidade, da diversão e do lazer.

E essa relação com a literatura começa desde cedo: o primeiro contato da criança com o texto literário, muitas vezes, é realizado oralmente, quando o pai, a mãe ou outra pessoa lhe contam diversas histórias. Na medida em que crescem, a criança já é capaz de escolher a história que quer ouvir, tornando-se aos poucos mais detalhadas. Alguns pais acreditam que os filhos os quais não sabem ler não se interessam por livros, contudo é bem ao contrário, porque eles, desde muito pequenos aprendem que livro dá prazer por meio de imagens, das cores, das formas e do enredo, podendo identificar e nomear personagens. Em extensão, essas práticas também ocorrem na escola, e quando professores e pais

leem histórias ou inventam, colocando as crianças como personagens, despertam modos ideias e conhecimentos.

Quando crianças e adolescente têm acesso à Literatura desde cedo, crescem em um ambiente motivador, que estimula a curiosidade, criatividade e a fantasia. Quando eles têm algum contato com o livro, podem criar seu próprio mundo com sonhos e fantasias oportunizando o conhecimento de si mesma e do ambiente em que está inserida. Assim, uma das formas de potencializar a literatura, em sala de aula, é fazer a articulação dela com brincadeiras, games, teatro, produção de vídeos, entre outras atividades, para torná-la mais atrativa.

Bettelheim (2005, p.20) nos diz que a literatura “oferece significados em tantos níveis diferentes e enriquecem a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça a multidão e diversidade de contribuições” que ela dá vida à criança. Partindo disso, reconhecemos o quanto a Literatura é importante estar em sala de aula e sobre isso Perrone- Moisés (2000, p.351) coloca que:

A literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem. [...] se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, estes serão destacados e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida.

Vale lembrar que, em meio a esse tipo de atividade não cabe qualquer espécie de julgamento moral ou censura, uma vez que o que importa aqui não é o ensinar as crianças a forma de como se comportar (o que por sinal a própria história já faz de uma maneira muito mais rica e ilustrativa ao mostrar consequências dos atos de cada uma), porém oferece-lhe a oportunidade de expressarem suas dificuldades

emocionais de uma maneira protegida. Nesse entendimento, Perrone- Moisés (200, p.345) afirma que:

Os problemas atuais [...] da literatura decorrem da situação incerta em que se encontra a própria literatura neste fim de século, época que se convencionou chamar de pós-moderna. No momento atual a literatura está sendo questionada em sua produção e em sua recepção encontrando-se ameaçada em seus próprios fundamentos.

Percebemos que, a literatura está em crise, principalmente pela dúvida que paira em relação a própria produção literária. O incentivo à literatura, por conseguinte, pode partir de casa. Esse papel pode ser desenvolvido por pais, irmãos mais velhos e avós, deixando os pequenos manusearem livros, jornais e revistas é um bom começo porque permite que eles peguem, cheirem, procurem ilustrações mais engraçadas; voltem ao pedaço da história mais interessante; peçam para reler a história que mais os agradou e; principalmente que tenham esse contato efetivo com os livros. Afinal tudo isso é a melhor maneira de despertar crianças leitoras. Apesar de os procedimentos básicos para o fomento à leitura comecem em casa, o hábito de leitura precisa ser retomado e aprofundado na escola.

Para Freire (1993), ensinar a ler é engajar-se em uma experiência criativa em torno da compreensão e da comunicação.

A experiência da compreensão é a capacidade de associar, jamais dicotomizar. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade a generalização que se opera na linguagem e desta ao

concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consistente na prática a que me venho referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora a leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vão da generalização ao tangível. (FREIRE, 1993, p.30).

Ensinar não pode ser um puro processo de transferência de conhecimentos. A forma crítica de compreender a leitura da palavra e a leitura do mundo está na associação da linguagem simples construída de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial com a “linguagem difícil” que vem de conceitos abstratos. A relação entre ler e escrever é um processo que não pode ser separado. Quando aprendemos a ler, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos (Freire, 1993, p. 36).

Assim, Freire (1993) pontua que as escolas deveriam estimular o gosto da leitura e da escrita durante todo o tempo de sua escolarização. Que estudar não signifique um fardo e ler uma obrigação, mas uma fonte de alegria e de prazer. Este esforço em buscar a significação dos estudos, deveria começar na pré-escola, intensificando-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar.

Segundo Gadotti (1988, *apud* Oliveira, Dalla, 2011)

... o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como ‘perigo’, ‘atenção’, ‘cuidado’, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente.

É perceptível que na maioria das redes de ensino público há um atraso na alfabetização das crianças que estão no ano inicial escolar, algumas que nem se quer tiveram dentro de casa exemplos de leitura, pois enfrentam a desigualdade social e pais que não são alfabetizados, diante de tal cenário o atraso na alfabetização é real e preocupante em nosso meio.

A leitura então se torna importante para as crianças seja em qual fase for da sua vida, pois inicia a mesma em um ambiente onde tal ato se torna natural e facilitada, acabando com a visão que a criança só deve ter contato com a leitura e livros na fase e no ambiente escolar. Conforme Alves (2011), a criança deve ser estimulada desde pequena pelo gosto da leitura, não importando-se que a criança ainda não saiba fazer a leitura de um livro.

Ressaltamos a importância de falar ou escrever sobre leitura e o contar histórias, é falar das inúmeras vantagens que isso pode agregar no ‘currículo’ infância, pois as mesmas podem, estimular a criança a ler, introduzi-la a no mundo do bom ouvinte, despertar nela sentimentos, aguçar o imaginário, dar a ela a curiosidade, incentivar a ser um bom leitor, ajudar no desenvolver da oralidade, fazendo elas quererem recontar a história e incrementando palavras ao vocabulário.

Permite lhes ainda criar entre as histórias e a infância uma relação de intimidade com os livros, como manusear, cuidar, guardar, podendo assim inserir a criança a leitura sem muito problema.

Levar o faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas... É ouvindo histórias que se pode sentir importantes emoções, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, a insegurança. (ALVES, 2011, p.2).

Poder dar a criança seu primeiro livro é inseri-la no mundo exclusivo onde se pensa que somente os adultos poderiam ter esse poder, o livro faz a criança admirar o que se tem em suas folhas, proporcionando à visão dela que recebe tantas cores, formas, gestos, pessoas, animais, poder fazer o repasse de tais informações ao cérebro o encantamento do novo, realizando na criança o gosto pelo aprender pela curiosidade em ter, em poder pegar e se apaixonar.

Ao passar das descobertas a criança se apodera do que é dela e quer mais, começa a pedir para lerem para ela, conforme Ravena (2013), para que uma criança aprenda a compreender e adote uma atitude leitora adequada, é necessário que um adulto sempre leia para ela.

De acordo com Allende & Condemarín (2005, p.40,41):

A leitura se desenvolve melhor numa sala de aula que possua grande variedade de estímulos para a linguagem oral e escrita, que proporcione experiências informativas que estimulem as crianças a escutar, olhar e a descrever e que lhes permita expressar seus sentimentos e pensamentos por meio de diversas modalidades comunicativas.

A escola é a responsável pela transmissão de conteúdos, mas não esquecendo dos valores morais, éticos, religiosos, entre outros. Entretanto, a qualidade do que é ensinado deixa a desejar. O interesse do aluno pela leitura é uma das dificuldades mais acentuadas nas instituições. O aluno por não possuir o hábito da leitura, limita-se apenas às obras literárias exigidas pela escola,

desprezando até fontes mais acessíveis como jornais e revistas.

Para Calixto (1994, p.59) o processo de ensino e aprendizagem envolve hoje um conjunto de componentes e relações de que os pedagogos têm vindo a dar-se conta nas últimas décadas. Elas poderiam sintetizar nos seguintes pontos: a escola já não é hoje o principal centro de aprendizagem das crianças e jovens.

Os contatos na comunidade em que estão inseridos, a comunicação social, os amigos e a família, são hoje elementos mais importantes que a escola na formação do indivíduo, no desenvolvimento das suas capacidades e atitudes. O desenvolvimento da comunicação audiovisual e das novas tecnologias da informação contribuiu decisivamente para a obsolescência de uma pedagogia centrada no professor, que utiliza exclusiva ou principalmente manuais escolares como fonte de conhecimento, ou mesmo que só usa estes fins a palavra impressa.

O desenvolvimento das novas tecnologias, nas últimas décadas, vem afetando todos os setores da atividade humana, proporcionando maior agilidade de comunicação, reduzindo esforços nas rotinas diárias e ampliando as possibilidades de acesso à informação em todo mundo.

Portanto, a literatura é um amplo campo de conhecimento, e pode proporcionar aos alunos o prazer de aprender, utilizando sua imaginação, criatividade de instruir, ensinar e ter a capacidade de buscar no livro as respostas mais complexas de suas dúvidas em relação ao conteúdo que a escola lhe proporciona a saber.

### **CÍRCULO DE LEITURA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES PARA FOMENTAR O ENSINO DE LITERATURA**

A leitura Literária para alunos de ensino médio é algo onde poucos alunos são leitores assíduos e entre as leituras preferidas por eles praticamente não se inclui literatura canônica. Por isso, um trabalho de

aproximação dos estudantes com essas leituras revela-se necessário, principalmente o romance da literatura, cujo conhecimento é permeado nos testes que seguem suas trajetórias.

Somando-se a descrito temos questões culturais determinantes de valores, que colocam outras atividades antes da leitura, nunca sobrando tempo para ler na casa da maioria das pessoas. Também esta não é uma característica apenas da localidade, visto ser o que predomina no cenário cultural brasileiro. Por isso, as leituras tendo que serem propostas para realize em sala de aula, garantindo que todos possam ter acesso aos diversos textos.

A proposta pedagógica para o ensino da literatura busca desenvolver o letramento literário, envolvendo os sentidos e emoções, além do pensamento crítico dos alunos, por compreender que emoção e razão agem juntas na apreciação da leitura literária. Como afirma Zilbermann (1985, p. 48) “não podemos esquecer que o homem não é apenas um ser racional”, seus sentimentos falam muito de quem são.

As atividades propostas procuram fazer o aluno sentir a situação a ser explorada pelos textos, envolvendo os níveis de leitura citados por Martins (1994), as sugestões de Filho (1995), Cosson (2014), Aguiar e Bordini (1993), de aproximar os textos literários ao universo do aluno para desta maneira sentir o gosto pela leitura literária.

Assim, antes de se abordar o texto, seu tema é antecipado por meio de um elemento, podendo ser uma música, imagem, vídeo ou outro texto que faça referência à realidade vivida e/ou conhecida do estudante. Esta proposta didática é uma adaptação dos encaminhamentos propostos pelos autores citados para a realidade da escola em que será implementada. Logo, passível de ser alterada quando aplicada em outra instituição de ensino, em outra realidade, diferente.

Os professores e os alunos que desejarem percorrer este caminho descubram que a

prática do letramento literário [...] precisa ser inventada e reinventada em cada espaço, em cada turma, em cada aula. [...] o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo”. (COSSON, 2014, p.120).

O trabalho aconteceu em um momento de iniciação ao conhecimento do que são obras literárias. Apresentar a literatura, procurando mostrar o que ela é, no intuito de permitir ao aluno conheça.

Seguindo a proposta de desenvolver a leitura em sala de aula do autor Rildo Cosson observando nas leituras desenvolvidas em seu livro Como criar Círculos de Leitura na sala de aula sendo a estratégia deste dividida em três partes: modelagem, prática e avaliação.

Estas propostas se dividem da seguinte maneira a primeira atividade seria a apresentação de como ela será desenvolvida no campo escolar descrita como etapas para os participantes compreenderem. Logo em seguida a prática desta leitura sendo em trechos, momentos de leituras sendo elas individual, compartilhada, silenciosa. Por último, a consolidação destes momentos do círculo de leitura por meio de questionários que venham a demonstrar passo a passo como tudo foi desenvolvido e assim construído o entendimento.

## PROPOSTA DE ENSINO

O trabalho proposto está organizado para ser desenvolvido no Ensino Médio na 1ª série, seguindo-se os passos descritos a seguir.

- 1** - Apresentação da obra *Legião Estrangeira*, de Clarice Lispector e a sua biografia;
- 1.2** - Apresentação do trabalho à turma, relato dos objetivos, metodologias, avaliação.

Os alunos serão avisados de que alguns detalhes revelados apenas durante as atividades. No início, estaremos estimulando o contato com o livro literário.



**2 -** Leitura e comentários do conto;

**2.1 -** Primeira atividade: leitura da biografia da autora do livro proposto: A legião Estrangeira de Clarice Lispector). Provocação: como esta autora se propõe para seus leitores?

**2.2 -** Ainda para conversar nesta fase: questionar se todos gostam de histórias?

Será que todas as histórias são literatura? Será que a literatura é útil em nossa vida?

**3 -** Dividir grupos e sugerir a escolha de um conto;

**3.1.** Em seguida os alunos serão convidados a apresentar sua opinião, sem medo de “certo” ou “errado”, cuidando apenas de expressar suas ideias de forma clara, com dicção adequada, para que sejam compreendidos pelos colegas;

**4 -** Leitura e direcionamentos para interpretação;

**5 -** Apresentação e discussão do conto (um dos textos do livro): O ovo e a galinha;

**6 -** Transposição de linguagem: estimular que os participantes representem através de uma figura o que a autora deseja mostrar na sua escrita;

**7 –** Avaliação / Questionário:

- As leituras foram válidas?
- Quem eram os personagens?
- Quais aspectos psicológicos foram observados nesta leitura?
- Que aspectos de emoção você observou?
- A leitura foi prazerosa? Porque?
- Você fara outras leituras desta autora?

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é fundamental na vida de cada indivíduo, através dela se aprende a ter conhecimento, cultural, moral, social, histórico, mas é vista como algo estabelecido pelo sistema educacional, e assim se torna cansativo. Em virtude dessa necessidade, criar projetos em bibliotecas que proporcionem o espaço adequado para o incentivo à leitura é primordial.

Assim, a disciplina de Literatura infantil deveria ser ofertada, na grade curricular como matéria obrigatória, pois é enriquecedora e contribui bastante para desenvolvimento da aprendizagem.

A literatura infantil não se resume ao universo da criança, pode sim fazer parte da vida de jovens e adultos. Em suma, se só existisse literatura infantil, o mundo estaria a salvo. Ela trata de todas as questões da vida.

As obras literárias proporcionam uma internalização de valores, sem o peso de suas reais representações. A partir do imaginário a criança estabelece a construção de sua personalidade, guiada por seu próprio pensamento e pela intervenção de seus familiares, professores ou psicopedagogo.

A leitura é uma conquista do ser humano, onde ele levará esta aprendizagem para toda sua vida, sempre tirando proveito dela para o enriquecimento de seu



intelecto. A falta do hábito da leitura não é uma questão recente, só tinha acesso a escola quem tinha condições financeiras, ou seja, só a elite tinha este prestígio

Portanto leitura tem sua inquestionável contribuição no desenvolvimento das habilidades humanas, e a literatura infantil colabora para que o processo de aquisição desta habilidade seja mais simples, prazeroso e estimulante, colaborando com a internalização deste hábito saudável e transformador.

## REFÊRENCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosura e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ALVES, C. C. G. **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES**. Revista F@ciência, Apucarana – PR, ISSN 1984-2333, v.8, n.2, p.11 – 15, 2011.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COELHO, N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COELHO, N. **A história da história**. In: RIBEIRO, R. O patinho feio. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

PALO, Maria José e Oliveira, Maria Rosa. **Literatura Infantil. A voz da criança**. 2009.

PERRONE- MOISÉS, Leyla. **Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura: Inúteis poesias e outros ensaios breves**. São Paulo: companhia das letras, 2000, p.345-351.

RAVENA, Cássia Mulin de A. Medel. **EDUCAÇÃO INFANTIL: Da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro, 2013 (3ª edição). p. 165 – 210.

**A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS SURDAS:  
ACESSIBILIDADE E O PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

**THE IMPORTANCE OF SOCIAL INCLUSION OF DEAF CHILDREN:  
ACCESSIBILITY AND THE BRAZILIAN EDUCATIONAL PROCESS**

Robson de Lemos Fernandes <sup>1</sup>

**RESUMO**

O presente artigo tem como escopo pensar sobre os obstáculos e probabilidades relacionados à inclusão junto às agências educacionais e a acessibilidade do educando surdo, sobretudo, em relação aos fatores que envolvem transformações nos campos político, econômico e sociocultural, refletidos nas instituições de ensino e no enquadramento em que se insere. Este artigo foi desenvolvido através uma pesquisa bibliográfica, em que os autores selecionados abordam ideários imprescindíveis para a construção da presente pesquisa. A conclusão aponta que a Educação Inclusiva ao educando com surdez, e sua acessibilidade ao processo educacional regular tem sido bastante agredida. Mesmo diante da presença de decretos e leis que asseguram o direito inclusivo do educando surdo junto às agências educacionais, tem se concretizado certas limitações e barreiras a fim que se processe realmente a inclusão dessas crianças que precisam de um atendimento educacional de qualidade, que assegure seu direito de acessibilidade e permanência aos espaços educacionais e sobretudo a assistência de acordo suas singularidades e necessidades excluído quaisquer que sejam as formas discriminatórias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Agências educacionais. Acessibilidade. Educando surdo.

**ABSTRACT**

The purpose of this article is to think about the obstacles and probabilities related to inclusion with educational agencies and accessibility of deaf students, especially in relation to factors that involve transformations in the political, economic and sociocultural fields, reflected in educational institutions and in the framework in which it is inserted. This article was developed through a bibliographical research, in which the selected authors address essential ideas for the construction of this research. The conclusion points out that Inclusive Education for students with deafness, and their accessibility to the regular educational process, has been quite attacked. Even in the face of decrees and laws that ensure the inclusive right of deaf students with educational agencies, certain limitations and barriers have been implemented in order to really process the inclusion of these children who need quality educational assistance, which ensures their direct accessibility and permanence to educational spaces and, above all, assistance according to their singularities and needs, excluding any discriminatory forms.

**KEYWORDS:** Inclusive education. Education agencies. Accessibility. Educating deaf.

<sup>1</sup> Graduação em Licenciatura em Pedagogia (UNIRIO); Especialização em Gestão Escolar e Orientação e Supervisão (Faculdade de Educação São Luís); Especialização em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial (Faculdade de Educação São Luís); Mestrando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. **ORIENTADOR:** Prof. Pós-Doutor Cristiano de Assis Silva. **E- MAIL:** robsonleemosfernandes@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7718309099190809

## INTRODUÇÃO

Questões sobre a Pessoa com Deficiência (PcD) junto à Educação no Brasil vem sendo traçadas e debatidas a muito tempo no país através de agentes que constituem o campo educacional. Nesta conjuntura, pode-se perceber que embora existam progressos e vicissitudes presenciadas através das agências educacionais ao longo do tempo, o problema da inclusão de educandos (PcD) junto às agências educacionais regulares, continua se apresentado como um importante obstáculo a ser transposto. O presente artigo tem como objetivo pensar sobre os obstáculos e perspectivas que associem a inclusão social de crianças surdas junto ao processo de acessibilidade na Educação, sobretudo, relacionado ao âmbito das vicissitudes de cunhos, político, econômico e sociocultural, que se espelham na agência escolar e no enquadramento que se insere. Frente a entraves ainda presentes na inclusão do público infantil na Educação brasileira, pode-se levantar a seguinte indagação: Que obstáculos e perspectivas estão relacionados à inclusão de crianças surdas junto às instituições educacionais regulares, diante das alternâncias política, econômica e sociocultural, na presente conjuntura da Educação do Brasil?

## REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre os autores selecionados para teorização do presente artigo, está Alves (2019) que busca analisar o processo da aplicação da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais na inclusão de crianças de uma escola pública com 11 e 12 anos de idade. Camargo (2017), que procura definir algumas distinções, antagonismos relacionados ao processo inclusivo no âmbito sociabilidade, da Educação Inclusiva em sua totalidade e Educação de PcD. Outro autor é De Mendonça (2018), que busca expor uma análise da conceituação historicista da LIBRAS junto à lei que a garante, a significância da sua presença obrigatória no currículo

educacional. De Souza e De Santos (2018), que investigam o desenvolvimento dos processos políticos públicos da Educação de PcD no Brasil. E Oliveira *et al* (2022), que buscam examinar a utilização da aplicação de jogos como ferramentas didática-pedagógica da atividade educacional junto à Educação Inclusiva.

Pereira e De Melo (2015), que investigaram alguns métodos e abordagens usadas na Educação Ambiental nas escolas públicas em crianças surdas. Rocha e Nascimento (2019), que apontaram algumas fragilidades quanto a recursos em escola pública, como também de metodologias para a prática educacional tendo em seu dia a dia a presença de crianças surdas no ambiente educacional. Também, Neto (2018) que procura entender o desenvolvimento ao longo do tempo da Educação Especial, hoje Educação de PcD e Educação Inclusiva, a fim de compreender a inclusão de crianças nas escolas. E Silva e Morais (2019), que apresentaram algumas barreiras presentes para a instrumentalidade de uma Educação Inclusiva em escolas da Rede de ensino brasileira.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PcD NA ESFERA EDUCACIONAL

A Educação Inclusiva deve mostrar percursos a fim de inserir a PcD junto à esfera educacional, tal fato tem se mostrado bastante trabalhado e presenciado por meio de educadores, que frente ao espaço educacional procuram possibilitar um ambiente de maior acolhimento e assistência mais qualificada a esses educandos (KASSAR, 2011). Entende-se que a Educação Inclusiva no Brasil, por conseguinte, não envolve apenas infantes com algum tipo de deficiência, em que a maior parte no Brasil continuam distantes das agências educacionais devido suas fragilidades em aceitá-las, mas também se refere as demais crianças frente a diversos obstáculos, por exemplo: de acessos ao processos educacional e curricular, que culminam no insucesso escolar e a falta de inclusão social. Pode-se dizer que

esses sejam os obstáculos mais nevrálgicos da Educação Inclusiva no país, e, portanto, precisam ser o escopo principal da atenção de todos os envolvidos com o processo educacional para que possam ser confrontados e superados (SILVA; MORAES, 2019).

Diante disso, a Educação Inclusiva teve seu surgimento voltado para a transformação do processo social no âmbito educacional, com o intuito que todos venham ter trânsito de maneira equitativa a possibilidades, sobretudo as PcDs que quase sempre se percebem exclusas dos desdobramentos sociais que estejam enquadradas (NETO *et al.*, 2018). Importante ressaltar que o ato Incluir não é apenas pôr o educando próximo a outros estudantes denominados de “normais”; muito mais que isso, é reorganizar o processo educacional a fim que os infantes com deficiências consigam ser assistidos em suas específicas necessidades e singularidades. Posto isto, a Educação Inclusiva precisa se respaldar no princípio que é de suma importância se adotar permanentemente uma visão apurada e altruísta junto à pessoa surda de maneira idiossincrática, contemplando atitudes, capacidades e complexidades (STREIECHEN *et al.*, 2017). Dessa forma, a esfera escolar necessita se comportar como área voltada as possibilidades e igualdades, de maneira a viabilizar o processamento por completo do indivíduo a partir de sua infância, desfazendo todo o mito ou tipo de exclusão e formas preconceituosas nos ambientes educacionais.

Com o intuito que seja desenvolvido a inclusão e a acessibilidade da criança surda nas agências educacionais regulares brasileiras, é essencial que o processo educacional se instrumentalize por meio de métodos adaptados, ressaltando que no referido caminho precisa ocorrer o aprendizado bilingue, a fim que os obstáculos atrelados a acessibilidade venham ser reduzidos ou mesmo erradicados (KASSAR, 2011). Neste contexto, na contemporaneidade compreende-se que uma das maiores barreiras frente à Educação, está em disponibilizar um aprendizado que assista os educandos

com surdez, juntos, em um mesmo ambiente educacional e deliberar para esse público a interação e comunicabilidade, isto é, a Libras para as crianças surdas, além da linguagem em português direcionada aos ouvintes (DE MENDONÇA *et al.*, 2018).

Pressupõe-se que os espaços educacionais desprovidos do empirismo sensorial ou de seu estímulo, tem como culminar em significativos estragos na esfera do processo individualizado das maestrias e capacidades de crianças com surdez, sobretudo junto às que experienciaram convivência tardia com o ensino de Libras (ALVES, 2019). Diante disso, torna-se imprescindível refletir sobre um espaço de inclusão junto à criança surda que envolve o ideário de uma área em que ela consiga ser apta a se relacionar com os demais indivíduos, em instantes que compreenda viável a fim de viabilizar sua instrumentalidade; um espaço onde os métodos/técnicas aplicados sejam pensados para o educando surdo considerando sua maneira de compreensão de mundo por meio de sua linguagem usual, além de um espaço em que não experiencie a discriminação de ser largado longe dos demais, devido não verbalizar a mesma linguagem da maioria (NETO *et al.*, 2018).

Torna-se importante que os educadores venham estar capacitados a fim de assistir proficuamente a criança surda, o que envolve o constante desenvolvimento de técnicas que facilitem a operacionalidade cognitiva do referido grupo estudantil. Importante ressaltar que o atendimento educacional dessas crianças iniciará na Educação Infantil, nos segmentos das creches (0-3 anos de idade) e pré-escola (4-5 anos de idade), garantindo-lhes as assistências educacionais especiais quando evidenciadas, através de aferição e interatividade junto aos familiares e a sociedade, comprovando o carecimento de assistência educacional qualificado as mesmas (DE MENDONÇA *et al.*, 2018).

A Declaração de Salamanca ocorrida no ano de 1994 na Espanha trouxe possibilidades direcionadas à

Educação, por exemplo, que a mesma deva ser um direito de todos os seres humanos. Nesta conjuntura, foi levado em consideração as carências presentes em casa educando, em que todos precisam aprender lado a lado (STREIECHEN *et al.*, 2017). Uma agência escolar inclusiva deve perceber e também replicar às variadas emergências de seus educandos, assentando diversos modelos e dinâmicas de aprendizagem, e ainda garantindo um processo educacional qualitativo a todo seu público estudantil por meio de uma grade curricular adequada, de esquemas sistematizados, de técnicas de aprendizagem, da utilização de ferramentas e do intercâmbio com a sociedade (NETO *et al.*, 2018).

Os De acordo com registros contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil - PNEEPEI, a assistência a PcD começou na era imperial, em que foram instituídas o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado de Instituto Benjamim Constant – IBC e o Instituto dos Surdos Mudos, atualmente chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (ROCHA; NASCIMENTO, 2019). Chegando no séc. XX, ocorreu a criação do Instituto Pestalozzi, casa altamente capacitada na assistência de indivíduos com problemas mentais, também a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e ainda a Sociedade Pestalozzi. Ainda no séc. XX pode se ter uma assistência educacional às PcDs com fundamentos dispostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1961, que indicava que o direito especial à Educação, se encontrava de forma preferencial inserido em todo o processo de ensino no Brasil (DE SOUZA; DE SANTOS, 2018).

A Declaração de Salamanca e a Lei n. 10.436 sobre a LIBRAS, no ano de 2005 foi relevantemente reforçada no que se relaciona o aprendizado da pessoa com surdez, observando sua singular comunicação, a título de exemplificação o Decreto n. 5.626/05 que normatiza a “Lei de Libras” de 2007 junto ao Ministério da Educação - MEC/Secretaria de Educação Especial do

Ministério da Educação – SEESP. Ou seja, o documento nº 5.626/05, que normatiza o regramento nº 10 .436/2002, com o intuito ao trânsito à escola das crianças surdas, tenciona quanto o inserimento de Libras sendo uma matéria presente no currículo de maneira indispensável junto aos cursos formadores do professorado, de audiologia, de Educação Especial, além da capacitação e certificado de educador, instrutor e do intérprete da linguagem do surdo, também do aprendizado do português sendo ela a segunda linguagem voltada para os educandos com surdez e a sistematização educacional bilíngue no aprendizado regular (ROCHA; NASCIMENTO, 2019).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referido artigo é composto através de uma revisão bibliográfica integrativa sobre a inclusão da criança surda e sua acessibilidade junto ao processo educacional no Brasil. Para tanto foram realizados estudos através de banco de dados do SciELO - Electronic Library Online e Google Acadêmico, bem como em livros e artigos científicos. Assim busca-se contribuir na ampliação da discussão envolvendo o tema em evidência, de maneira que se possa viabilizar uma mais profícua fundamentação teórica, a fim dos pressupostos associados à inclusiva na Educação e a acessibilidade do educando surdo junto às agências educacionais.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil tem sido bastante discutido a questão da Educação Inclusiva e o ensino de Libras junto às escolas, mas tais debates não conseguem trazer grandes resultados aos espaços educacionais do país de maneira profícua. Neste contexto, é díspar as concomitâncias que envolvem tais disparidades, precisando, portanto, ser um assunto de contemplação e exame quando se pondera uma Educação que possa alcançar todas as

peças. O objetivo aqui é de se refletir em um verdadeiro aprendizado por meio da escola regular viável e flexível para os educandos surdos, observando as singularidades empíricas nos âmbitos visual e espacial. Ou seja, uma Educação igualitária, onde as diferenças possam ser pormenorizadamente reconhecidas e assistidas apropriadamente (DE SOUZA; DE SANTOS, 2018). Quanto o uso de Libras, sua aplicação na fase infantil, favorece que a criança surda consiga processar diversas habilidades bastante importantes, por exemplo, da atenção, de movimentos de precisão com controle e destreza, de memorização, de linguagens distintas, da melhor proximidade como seus educadores, interesse, determinação, senso autônomo, o que no geral são profícuas ao desenvolvimento do educando surdo (ALVES, 2019).

Através do o Decreto 10.502 pode ser percebido algumas propostas que, por exemplo, envolvem a oferta de uma assistência educacional especializada e qualitativa, junto às turmas e agências escolares regulares voltadas à inclusão, são previstas turmas e instituições educacionais especializadas ou bilíngues direcionadas ao público com surdez, ou seja, a todos que precisem desse modelo de assistência, a fim que lhes possam ser garantida a inclusão na sociedade, o desenvolvimento da cultura, formação acadêmica e profissional, de maneira equânime e com a boa probabilidade de aprendizagem no transcorrer da vida (NETO *et al.*, 2018).

Em relação ao público infantil com surdez, é preciso estar presente em espaços educacionais regulares, e havendo necessidades, procurar o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Tudo isso, envolve a provisão de serviços voltados ao atendimento das diversidades dos educandos, de forma que possam transpor os obstáculos impostos por meio de alguma deficiência. Quanto ao presente ideário, sua defesa de aprendizado é contrária a aplicada pela Educação Especial, que pretendia beneficiar o estigma e o ato discriminatório (ROCHA; NASCIMENTO, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Fois observado que a Educação Inclusiva no Brasil e acessibilidade dos educandos surdo nas agências escolar regulares do país, permanece com vários comedimentos e barreiras para que realmente se desenvolva o processo de inclusão dessas crianças que precisam de um atendimento educacional, que possa lhes garantir a plenitude do direito de frequência ao espaço escolar regular e sobretudo de poder serem assistidas de acordo com suas singularidades e carecimentos.

Para tal, ao proporcionar uma esfera inclusiva para PcDs, a instituição regular de ensino junto aos participantes no processo ensino aprendizagem precisam converter esses ambientes em áreas mais adequadas à um processo educacional com respeitabilidade, percebendo cada indivíduo dentro de suas singularidades, sendo ímpares e providos de habilidades para se instrumentalizarem por seus próprios ritmos. Pode-se perceber, que a inclusão na Educação para ser desempenhada deve ser demandada uma labuta coletivizada, isto é, deverá haver a atuação de todos os envolvidos no processo educacional a fim que possam planejar as trajetórias que deverão ser desenvolvidas.

O artigo apontou a importância e a necessidade de haver modificações junto às agências escolares, não apenas na concretude de seus ambientes, mas igualmente nas ações de seu professorado e demais agentes envolvidos, de maneira que venham estar habilitados a fim de assegurar o acesso a todos os educandos com surdez. Que também seja considerado a continuidade do processo ensino aprendizagem e que considerem sempre e atenciosamente as singularidades presentes em cada educando, não o segregando ou o excluindo do ambiente educacional, uma vez que a inclusão não deve ser desconsiderada, mas ser percebida sendo o propósito e o resultado de uma Educação qualitativa que possui o escopo de assistir a

todos não obstante de suas idiossincrasias. Porém, o que se pode perceber são agências educacionais que mesmo estando incorporadas em um enquadramento socializante que possui um desempenho próprio de transformações bastante velozes, mantêm-se arraigadas a ações pedagógicas obsoletas que não replicam às demandas que despontam. Doravante à pesquisa bibliográfica concretizada, pôde-se pressupor que uma possibilidade descomplicada poderá ser o investimento na capacitação do professorado e demais agentes envolvidos no processo ensino aprendizagem, atentando-se sempre aos escopos ao serem depreendidos.

Em vista disso, o que o artigo revelou é a urgente premência de se aperfeiçoar, com o intuito de tornar possível o sobrepujamento junto ao transpor de ultrapassadas metodologias, e aplicar técnicas apropriadas fundamentadas na realidade do cotidiano para se consentir livremente que a inclusão educacional e social venha realmente acontecer de acordo com as especificidades previstas pelas políticas públicas do país. A atualidade carece de profissionais que sejam críticos e reflexivos, capacitados para labutarem junto ao processo de inclusão de maneira mais plena, que operem com liberdade suas atividades frente aos indivíduos com surdez. Importa que os sistemas educacionais sistematizem a Educação Inclusiva no ponto de vista educacional mais altruísta, empático e profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk. Elsa surda em uma aventura da linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras. 2019.
- CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 23, p. 1-6, 2017.
- DE MENDONÇA, Lorena Medeiros et al. A importância da LIBRAS como componente curricular na educação básica. *Educação: Saberes e Prática*, v. 7, n. 1, 2018.
- DE SOUZA; FIUZA Fialho; DOS SANTOS. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. *Revista Atualidades Investigativas em Educación*, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Bras. de Ed. Esp.*, v. 17, p. 41-58, 2011.
- NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.
- OLIVEIRA, Andréa da Silva *et al.* Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. 2022.
- PEREIRA, Carlos Alexandre Rodrigues; DE MELO, Juliana Valéria. Discussão sobre técnicas e materiais utilizados na Educação Ambiental e sua aplicabilidade no trabalho junto aos surdos. *Revista Brasileira de Ed Ambiental (RevBEA)*, v. 10, n. 3, p. 85-96, 2015.
- ROCHA, Daniele Silva; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Professor ou instrutor? Reflexão sobre a profissão do educador surdo. *Revista Sinalizar*, v. 4, 2019.
- SILVA, André Ribeiro da; MORAES, Jackeline Fátima de. A educação inclusiva e seus obstáculos na instituição escolar. 2019.
- STREIECHEN, Eliziane Manosso *et al.* < b> Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. *Revista Acta Scientiarum Education*, v. 39, n. 1, p. 91-101, 2017.

**O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA DIFICULDADE DE  
APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TDAH**

**THE ROLE OF THE NEUROPSYCHOPEDAGOGUE IN THE LEARNING  
DIFFICULTIES OF STUDENTS WITH TDAH**

Marcia Kelly da Silva Rodrigues <sup>1</sup>

**RESUMO**

O artigo ilustra a contribuição da neuropsicopedagogia para o indivíduo com TDAH. O objetivo é contextualizar as hipóteses teóricas associadas à neuropsicopedagogia e sua contribuição a pessoa com TDAH. A pesquisa é um referencial bibliográfico que se refere a um estudo sistemático desenvolvido a partir de materiais publicados em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, ou seja, materiais de acesso público. A seleção da amostra partiu da compreensão dos estudos da neuropsicopedagogia e sua contribuição no ambiente escolar no trabalho com alunos com TDAH. Estudos realizados pela neuropsicopedagogia, revelam que o TDAH compromete o processo de aprendizagem, prejudicando o desenvolvimento cognitivo do aluno, o que requer acompanhamento neuropsicopedagógico na escola. As considerações finais dizem respeito à importância dos professores e da sociedade na compreensão da importância e do papel das neurociências envolvidas no processo de aprendizagem, a fim de melhor manter o desempenho cognitivo e afetivo dos alunos na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neuropsicopedagogia. TDAH. Importância.

**ABSTRACT**

The article illustrates the contribution of neuropsychopedagogy to the individual with ADHD. The objective is to contextualize the theoretical assumptions associated with neuropsychopedagogy and its contribution to the person with ADHD. The research is a bibliographic referential that refers to a systematic study developed from materials published in books, magazines, newspapers, electronic networks, that is, materials of public access. The sample selection was based on the understanding of neuropsychopedagogy studies and its contribution to the school environment in working with students with ADHD. Studies conducted by neuropsychopedagogy reveal that ADHD compromises the learning process, impairing the student's cognitive development, which requires neuropsychopedagogical monitoring at school. The final considerations concern the importance of teachers and society in understanding the importance and role of the neurosciences involved in the learning process, in order to better maintain the cognitive and affective performance of students at school.

**KEYWORD:** Neuropsychopedagogy. ADHD. Importance.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Psicologia pela ACU – Absolute Christian University. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma Del Sur, UNASUR. Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Minas Gerais, FACULMINAS. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, UFAL.

**E-MAIL:** marciak-1@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/0183460109749316



## INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em uma sociedade, onde a educação está a cada dia modificando-se e tornando-se mais importante na formação dos cidadãos e tem como finalidade inseri-los na sociedade de forma plena e satisfatória. A dinâmica ensino-aprendizagem tem como função precípua assegurar a assimilação por parte dos alunos de um saber próprio selecionado das ciências e da experiência acumulada historicamente pela humanidade, organizado para ser trabalhado na escola; o saber sistematizado. Ao apropriar-se desse saber os alunos adquirem condições de enfrentar as exigências da vida em sociedade. E neste ponto reside um aspecto da importância social do saber escolar. (ALMEIDA, et.al. 2018)

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA (2020), estudos da comunidade médica e científica mostram que entre 3 e 6% da população mundial sofre de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, mais conhecido como TDAH. É um distúrbio neurológico cujas principais características são desatenção, hiperatividade e impulsividade.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neurológico de causas genéticas que ocorre na infância e frequentemente acompanha um indivíduo ao longo da vida. É caracterizada por sintomas de desatenção, inquietação e impulsividade.

É o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. Ocorre em 3 a 5% das crianças em diversas regiões do mundo onde já foi estudado. Em mais da metade dos casos, o transtorno acompanha o indivíduo até a idade adulta, embora os sintomas de ansiedade sejam mais leves. (ABDA, 2020) Sendo assim, o que se buscou na pesquisa foi como o profissional neuropsicopedagogo deve auxiliar a superar as dificuldades escolares, emocionais e de relacionamento familiar e social.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo é o método bibliográfico, que se refere à pesquisa sistemática baseada em materiais publicados em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, ou seja, materiais acessíveis ao público. Após selecionar um tema, definir um levantamento bibliográfico preliminar e fazer perguntas, foi elaborado um projeto provisório sobre o tema. O objetivo principal da fase exploratória é analisar o problema, tendo como principal forma a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa científica existe em todos os campos da ciência, e na educação encontramos algumas publicadas ou em andamento. É o processo investigativo de resolver, responder ou investigar questões no estudo de fenômenos. Bastos e Keller (1995, p. 53) definem: "Pesquisa científica é a investigação sistemática de um assunto, destinada a elucidar vários aspectos do estudo".

Para Gil (2002, p. 17) "A pesquisa é necessária quando não há informações suficientes para responder à pergunta, ou quando as informações disponíveis são muito confusas para serem adequadamente relevantes à pergunta".

A pesquisa científica se apresenta de diversas formas, sendo uma delas o estudo bibliográfico que será abordado neste artigo, revelando todos os passos que devem ser seguidos para alcançá-la. Esse tipo de pesquisa foi idealizado por diversos autores, entre eles Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002).

A pesquisa bibliográfica está inserida primordialmente em um ambiente acadêmico e visa aprimorar e atualizar o conhecimento por meio da investigação científica de trabalhos publicados.

Essa estratégia hipotética é o ponto de partida para um projeto de pesquisa e, à medida que a leitura avança e o consequente amadurecimento da compreensão e da necessidade de pesquisa, contornos claros vão emergir das mudanças absorvidas.

Além de livros de leitura atual, a pesquisa será realizada em recursos que destaquem outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica: referências, artigos e teses, periódicos científicos e índices de periódicos e resumos. Esses recursos serão utilizados para pesquisa e incluídos na bibliografia.

A leitura de partes do material bibliográfico terá como objetivo a verificação de trabalhos de interesse. A partir desse momento, faremos uma leitura analítica do texto selecionado, identificaremos as ideias-chave, categorizá-las-emos e sintetizaremos.

Por fim, de forma mais sofisticada, as leituras serão interpretadas, inter-relacionadas e pesquisadas sobre o problema a ser resolvido, solidificando raciocínios e argumentos baseados em elementos bem definidos. Assim, uma abordagem da pesquisa bibliográfica por meio da leitura de materiais selecionados partirá da organização lógica do assunto, garantindo uma abordagem progressiva e equilibrada da redação do texto, para depois passar para o formato mais consolidado para uma análise aprofundada do texto, algumas mudanças de paradigma, e o mais importante é que mais conhecimento é inerente ao assunto.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 24), o método é considerado um método para um fim. No passado, muitos pensadores defenderam que só há uma forma de atender a todos os campos do conhecimento. Eles defendem "uma abordagem de tamanho único". No entanto, cientistas e filósofos da ciência defendem muitas outras abordagens. Esses métodos devem ser utilizados de acordo com o conteúdo a ser estudado e a classe de proposições. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 84), porém, é o conceito moderno de método que importa. Para tanto, o autor "pensa, como Bunge, que o método científico é a teoria da investigação".

Para Prodanov e Freitas (2013, p.24), se um método "é um procedimento ou uma forma de atingir um fim, e o fim da ciência é a busca do conhecimento", pode-se dizer que o método científico "é um conjunto de programa". Segundo Trujillo Ferrari (apud Prodanov e

Freitas, 1974), o método científico é "uma característica da ciência que constitui uma ferramenta fundamental que comanda inicialmente a mente em um sistema e traça o programa do cientista ao longo do caminho". até que seja cientificamente objetivo.

A pesquisa qualitativa discute as descobertas por meio de análises e insights. Antes de tudo, devemos descrever o problema, geralmente há explicações mais subjetivas, como: sentimentos, pensamentos, opiniões, sentimentos, visões. Nesse processo de pesquisa acadêmica, os números não são buscados para constituir resultados válidos, mas sim uma compreensão das trajetórias que causam problemas no trabalho.

É por isso que se baseia no que chamamos de profundidade de dados imensurável. Isso ocorre porque os resultados da pesquisa qualitativa se concentram nas opiniões dos entrevistados.

Para Deslauriers e Kérisit (2008), na pesquisa qualitativa os alunos são tanto o sujeito quanto o alvo de sua pesquisa. Isso porque o conhecimento deve ser parcial e limitado, pois a pesquisa é imprevisível. Portanto, os resultados devem ser capazes de gerar novas informações.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES:

### ENTENDENDO O TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico, com grande participação genética, isto é, existe chances maiores de ele ser herdado. Para Cypel (2003), O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico, de causas genéticas, que aparece geralmente na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

O TDAH é uma condição comportamental caracterizada por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade. Estes sintomas são geralmente muito

evidentes na escola, no trabalho, ou em ambientes sociais.

Esse transtorno se manifesta antes dos 7 anos de idade. Para o sistema DSM-V, é necessário que os sintomas estejam presentes na história do indivíduo antes dos 12 anos de idade. É importante salientar que o TDAH ocorre na fase de desenvolvimento da criança. Fase em que a criança apresenta excessivas alterações no comportamento. Partindo do princípio de que as crianças normalmente são agitadas e inquietas, seria então difícil diagnosticar qualquer distúrbio comportamental, mas quando se trata de crianças com TDAH a ideia de inquietude e agitação é mais visível, e o comportamento dessa criança torna-se excessivo em relação a outras que convivem no mesmo ambiente.

O transtorno pode ser caracterizado pela combinação dos sintomas distração, impulsividade e hiperatividade. É a partir desse trio que irá se desenvolver o universo do TDAH, que oscila da plenitude criativa a exaustão de um cérebro que nunca para (SILVA, 2003).

Para falarmos de TDAH vamos recorrer a uma história que embora seja um tanto quanto recente, já tivemos mudanças diversas tanto com relação à nomenclatura quanto na maneira de abordar e tratar o transtorno. O TDAH antigamente era conhecido como "Disfunção Cerebral Mínima", mais tarde passou a chamar-se "Síndrome Infantil da Hiperatividade" e então nos anos 70 com o reconhecimento da ausência de controle de impulsos e do componente déficit de atenção, passou então a ter a denominação a qual perdura até os dias de hoje: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Em 1902, crianças que apresentavam comportamento agressivo, desafiante, indisciplinado, cruel, com dificuldades na atenção e com pouco controle foram descritas pelo médico inglês George Frederick Still como tendo um "Defeito no Controle Moral". O médico sugeriu que essas crianças tinham uma dificuldade na inibição de respostas aos estímulos e identificou algum

tipo de influência hereditária. Posteriormente, Meyer (1904) e, ainda, Goldstein (1936) observaram comportamento similar ao descrito por Still em crianças que haviam sofrido lesões cerebrais traumáticas e sugeriram os termos Distúrbio Orgânico do Comportamento e Lesionado Cerebral. Passaram a utilizar o rotulo de Lesão Cerebral Mínima (LCM).

O termo Hiperatividade para se referir a estas crianças foi introduzido por Laufer e Denhoff, em 1957, e por Stella Chess, em 1960. A denominação de LCM foi abandonada posteriormente, após a realização de um encontro em Oxford (Inglaterra), durante o qual se optou pela utilização do termo Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Em 1980 o distúrbio de déficit de atenção foi incluído no DSM-III (Associação Americana de Psiquiatria, 1980). A terminologia foi modificada desde então, e a nomenclatura de diagnóstico atualmente em uso é "Distúrbio de Déficit de Atenção com Hiperatividade" (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1994).

O TDAH ou Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade é uma das grandes dificuldades no processo de ensino-aprendizagem enfrentadas pelas escolas, tendo em vista que nem sempre ocorrem revisões de conceitos e aperfeiçoamentos por parte dos docentes. Inicialmente, precisa-se definir de fato, o que é hiperatividade, pois esse termo tem sido amplamente confundido com indisciplina, sendo comum a qualquer criança ser ativa, às vezes, até em excesso.

O termo hiperatividade refere-se a um dos distúrbios de comportamento mais frequentes na idade escolar caracterizado por um nível de atividade motora excessiva e crônica, déficit de atenção e falta de autocontrole. Segundo Neves, (2005, p. 8), A hiperatividade em si não é uma doença é, geralmente, um sintoma de algum distúrbio como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), alguns tipos de DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção) TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo) e outros distúrbios de aprendizagem ou comportamento.

Ao contrário do que se pensava o TDAH não é superado na adolescência. Os sintomas, em alguns casos parecem ser minimizados nesta fase pelo fato de algumas pessoas desenvolverem estratégias para lidar com essa condição, e dessa maneira acabam por atenuar os sintomas. Porém cerca de 65% das crianças diagnosticadas como portadoras do Transtorno, continuam com os sintomas ao atingirem a idade adulta.

### CAUSAS DO TDAH

A origem exata de TDAH é desconhecida, mas os investigadores acreditam que esta condição pode ser causada por um ou mais dos seguintes fatores. Tratar-se-á apenas de duas causas específicas.

- Causas genéticas:

Diversas pesquisas realizadas em vários países reforçam a hipótese que o TDAH tem um caráter hereditário significativo. A predisposição genética foi demonstrada em estudos usando famílias, casos de gêmeos e adoção (Thapar et al. 2005). A probabilidade de que a criança terá um diagnóstico de TDAH aumenta até 8 vezes se os pais também tiverem o transtorno (Biedermann et al 1992).

Afirmar que o TDAH é hereditário ou de grande parte hereditário não consiste em afirmar o que é causador desse problema, só reafirma que o causador do problema diretamente pode passar de geração pra geração.

- Química Cerebral

No aspecto neuroquímico, o TDAH é concebido como um transtorno no qual os neurotransmissores catecolaminérgicos funcionam em baixa atividade. A ênfase está na desregulação central dos sistemas dopaminérgicos e no adrenérgico que controlam a atenção, organização, planejamento, motivação, cognição, atividade motora, funções executivas e também o sistema emocional de recompensa (SOLANTO *et al*, 2001).

Para a compreensão da causa do TDAH como originário de uma disfunção na produção de neurotransmissores, Araújo e Silva (2003, p.67) preconizam que:

É causado pela pouca produção de Catecolaminas (adrenalina e noradrenalina), que é uma classe de neurotransmissores responsável pelo controle de diversos sistemas neurais no cérebro, incluindo aqueles que governam a atenção, o comportamento motor e a motivação. Uma visão de base neurológica para o TDAH é que baixos níveis de catecolaminas resultam em uma hipoativação desses sistemas. Portanto os indivíduos afetados não podem moderar sua atenção, seus níveis de atividade, seus impulsos emocionais ou suas respostas a estímulos no ambiente tão efetivamente quanto as pessoas com sistemas nervosos normais. Fatores genéticos e hereditários têm sido amplamente estudados em relação ao TDAH e, a relação entre a hiperatividade e hereditariedade está claramente estabelecida.

<b>Bebê</b>	Bebê difícil, raiva, irritado, de difícil consolo, maior prevalência de cólicas, dificuldade para alimentar e problemas de sono.
<b>Infância</b>	Muito inquieto e agitado, dificuldades de ajustamento, desobediente, facilmente irritado e extremamente difícil de satisfazer.
<b>Escola</b>	Incapacidade de se concentrar, distrações muito frequentes, muito impulsivo, grandes variações de desempenho na escola, se envolve em brigas, presença ou não de hiperatividade.
<b>Adolescência</b>	Muito inquieto, desempenho inconsistente, sem conseguir se focalizar, problemas para memorizar, abuso de substância, acidentes, impulsividade, muita dificuldade de pensar e se planejar a longo prazo.
<b>Adulto</b>	Muito inquieto, comete muitos erros em atividades que exigem concentração, desorganizado, inconstante, desastrado, impaciente, não cumpre compromissos, perde prazos, se distrai facilmente, não fica

parado, toma decisões precipitadas, dificuldade para manter relacionamentos, entre outros.
--

Diferentes autores têm pesquisado sobre as causas do TDAH. Seus estudos mostram que ainda existem muitos paradigmas em relação às causas desse transtorno. As causas mais comuns são ambientais, genéticas e alterações cerebrais, ou seja, o TDAH pode ser causado por diferentes fatores, porém, não é possível precisar a influência de cada um para o surgimento dessa condição.

### TIPO DE TDAH

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção ABDA, há três tipos principais de TDAH, de acordo com a classificação atual do DSM: TDAH Tipo Desatenção, TDAH Tipo Hiperativo-Impulsivo e TDAH Tipo Misto. O Transtorno de Déficit de Atenção pode ocorrer com ou sem a hiperatividade.

#### TDAH TIPO DESATENÇÃO - SINTOMAS E CARACTERÍSTICAS

As características mais comuns do TDAH Tipo Desatenção são a desatenção, resistência à distração, dificuldade em sustentar o esforço em atividades mais exigentes e percepção da passagem do tempo.

#### TDAH TIPO HIPERATIVO - SINTOMAS E CARACTERÍSTICAS

A agitação, hiperatividade, impulsividade são os traços mais marcantes. A hiperatividade pode ser um problema, uma vez perturba o ambiente ao redor. A busca constante por estimulação, impulsividade e dificuldade em pensar antes de agir pode trazer consequências, tanto para crianças quanto para adultos.

### TDAH TIPO MISTO-COMBINADO - SINTOMAS

Apresenta simultaneamente as características dos tipos de TDAH desatenção e hiperativo-impulsivo.

### CARACTERÍSTICAS DE TDAH

A desordem é caracterizada por comportamento frequente de desatenção, inquietação e impulsividade, em pelo menos dois contextos diferentes (lar, creche, escola, etc.). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM IV) subdivide o TDAH em três tipos:

- TDAH com predominância de sintomas de desatenção;
- TDAH com predominância de sintomas de hiperatividade/ impulsividade;
- TDAH combinado.

Na década de 1980, novas investigações começaram a enfatizar os aspectos cognitivos na definição de síndrome, especialmente o déficit de atenção e a impulsividade ou falta de controle, considerando, além disso, que a atividade motora excessiva é um resultado, o escopo reduzido da atenção da criança e a mudança contínua nos objetivos e metas a que ele está sujeito.

A desordem é reconhecida pela OMS (Organização Mundial da Saúde), e mesmo em muitos países, tem uma lei de proteção, assistência e assistência tanto para pacientes como para suas famílias. De acordo com a OMS e a Associação Americana de Psiquiatria, o TDAH é uma desordem psiquiátrica caracterizada por falta de atenção, agitação (hiperatividade) e impulsividade, o que pode levar a dificuldades emocionais, relacionais, bem como o mau desempenho escolar e outros problemas de saúde mental.

Embora a criança hiperativa geralmente tenha uma inteligência normal ou acima da média, o estado é caracterizado por problemas de aprendizagem e

comportamentais. Os professores e os pais da criança hiperativa muitas vezes têm dificuldades em lidar com a falta de atenção da criança, impulsividade, instabilidade emocional e hiperatividade incontrolável. Existem especialistas que defendem o uso de drogas; outros acreditam que o indivíduo, sua família e seus professores devem aprender a lidar com o problema sem o uso de medicação - por meio de psicoterapia e aconselhamento familiar, por exemplo. Há, portanto, muita controvérsia sobre o assunto.

Uma criança com déficit de atenção geralmente se sente isolada e segregada de colegas, mas não entende por que é tão diferente. Ela é perturbada por suas próprias deficiências. Incapaz de completar as tarefas normais de uma criança na escola, playground ou casa, a criança hiperativa pode sofrer de estresse, tristeza e baixa autoestima.

O grau de atividade de um indivíduo caracteriza-se por seu comportamento motor e mental. Neste aspecto, estão incluídos os impulsos, motivações, desejos e especificamente atos. O comportamento motor e mental de um dado indivíduo pode ser adequado para a idade e a circunstância ambiental, ou não. Quando a atividade motora e mental é inadequada e excessiva, denomina-se de hiperatividade. O leigo pode se referir a estas características como agitação, inquietação, excitação, nervosismo, insônia, angústia. Assim como em outros sintomas e sinais da pediatria, a atividade considerada normal ou anormal leva em consideração o desenvolvimento psicomotor. Alguns padrões dos atos motores são normais em determinadas faixas etárias, mas seriam considerados inadequados em outras.

De acordo com a faixa etária, observa-se normalmente os seguintes padrões dos atos motores: no lactente: bater objetos e movimentar as pernas “pulando” aos 7 meses, jogar objetos no chão aos 15 meses; de 1 a 2 anos: pegar em tudo e andar por todo lado (a fase exploratória do ser humano). Demonstrações de agrado e protesto adequadas aparecem ao final deste

período. Fase do negativismo que auxilia no desenvolvimento da independência também é característica desta faixa etária; – no pré-escolar: a ideia de vez (ceder a vez) aparece aos 3 anos, o brincar em conjunto aos 4 anos, o brincar em competição aos 5 anos.

Do ponto de vista do desenvolvimento comportamental, de acordo com Piaget, na fase pré-operacional (de 2 a 7 anos) o pensar e a razão são intuitivos. O egocentrismo é a característica principal. O grau de atividade nesta fase é maior que nas que se seguem, pois existe uma imaturidade na compreensão de pontos de vistas do outro e da informação que vem de fora. Ao final desta fase, a criança adquiriu os principais conceitos que permitem uma vida harmoniosa em sociedade.

O diagnóstico de TDAH deve basear-se na presença de seis ou mais respostas positivas para os itens de desatenção, e/ ou 6 ou mais itens positivos para hiperatividade/impulsividade, por mais de 6 meses nos critérios do DSM-IV. Estes sintomas devem estar presentes em diferentes situações (escola e casa, por exemplo), e o início ter ocorrido antes dos 7 anos de idade. Finalmente, os sintomas devem estar causando disfunção social, acadêmica ou ocupacional importante.

O TDAH é um transtorno comum e prejudicial ao desenvolvimento emocional e acadêmico. Os casos suspeitos devem ser encaminhados a profissionais com experiência no seu diagnóstico e tratamento. O neuropediatra, o psiquiatra, ou as equipes interdisciplinares ajudam nesta tarefa. Pela associação do TDAH com outros problemas emocionais (depressão, ansiedade, transtorno bipolar, transtorno opositivo-desafiador, transtornos de conduta, transtorno obsessivo-compulsivo), a figura do psiquiatra assume uma grande importância.

## **SOBRE O DIAGNÓSTICO**

O diagnóstico do TDAH é clínico, ou seja, está baseado fundamentalmente no questionário DSM-IV

para pais e professores e por sorte, de um médico especialista bem informado e comprometido com o bem estar da criança acima de qualquer escolha.

O que a maioria está de acordo é que devemos confiar na tecnologia médica e estudar com cuidado o eletrocardiograma, radiografia e outras provas praticadas juntamente com uma visão, mais completa- humanista, por parte da atuação médica (FORTES E ROJAS APUD PERES 2008, p.18).

A Associação Americana de Psiquiatria, através de uma publicação oficial chamada Diagnostic and Statistic Manual (DSM, que está na sua quinta edição, a DSM-V), propõe que para se diagnosticar TDAH devem estar presentes no mínimo 6 de uma lista de 9 sintomas de desatenção e/ou, no mínimo, 6 de uma lista de 9 sintomas de hiperatividade e impulsividade. Assim sendo, o profissional chega ao diagnóstico colhendo uma história da vida da pessoa, geralmente com a ajuda dos pais (no caso de crianças) e com a ajuda do marido ou da mulher (no caso de adultos).

O diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é cercado de armadilhas e controvérsias, segundo Peres (2014) muitos profissionais responsáveis e respeitados duvidam do próprio transtorno. Para Soprano (apud PUNDIK, 2006), médica neuropsicóloga e professora universitária de Buenos Aires:

Sabe-se que, até o presente, não existe nenhuma prova ou análise de laboratório específica nem bioquímica, eletrofisiológica, anatômica, genética etc. que permita diagnosticar de maneira eficiente a síndrome de TDA/TDAH. O Diagnóstico continua sendo eminentemente clínico e, por isso, impregnado de subjetividade.

Ao que se define por dificuldade em fazer diagnóstico, pode se dizer que vários estudos científicos baseiam-se na investigação de fatores de risco que

podem pré dispor o transtorno e busca explicações exatas do funcionamento cerebral das crianças que sofrem e seu comportamento que ponha em situação perigosa a adequação familiar, social e pessoal.

## NEUROPSICOPEDAGOGIA E O TDAH

A Neuropsicopedagogia principiada nesses centros tinha por finalidade prestar assistência às crianças e aos adolescentes que apresentavam dificuldades de comportamento (na escola ou na família), conforme os padrões épicos, com o objetivo de reeducá-las ao seu ambiente através de um comportamento psicopedagógico. (CARVALHO, 2018)

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico, com grande participação genética, isto é, existe chances maiores de ele ser herdado. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico, de causas genéticas, que aparece geralmente na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

O TDAH é uma condição comportamental caracterizada por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade. Estes sintomas são geralmente muito evidentes na escola, no trabalho, ou em ambientes sociais. (CARVALHO, 2018)

Esse transtorno se manifesta antes dos 7 anos de idade. Para o sistema DSM-V, é necessário que os sintomas estejam presentes na história do indivíduo antes dos 12 anos de idade. É importante observar que o TDAH ocorre durante os estágios de desenvolvimento de uma criança. O estágio em que a criança mostra mudanças excessivas de comportamento. Os distúrbios comportamentais são difíceis de diagnosticar, supondo que a criança geralmente seja inquieta e inquieta, mas como uma criança com TDAH, o conceito de inquietação e inquietação se torna mais claro, e o comportamento da criança é outro. Pessoas que vivem no mesmo ambiente

serão exageradas em comparação com pessoas no mesmo ambiente. (NAVAS, 2017)

Este transtorno pode ser caracterizado por uma combinação de sintomas de distração, impulsividade e hiperatividade. A partir desse trio, desenvolve-se o universo do TDAH, que oscila desde a abundância criativa até a exaustão cerebral incontrolável.

Para falar sobre o TDAH, contamos com a história de que é um pouco recente, mas já houve algumas mudanças tanto na nomenclatura quanto na forma como abordamos e tratamos os distúrbios. O TDAH, anteriormente referido como "disfunção cerebral mínima", foi mais tarde referido como "síndrome de hiperatividade infantil" e, na década de 1970, a desregulação da impulsividade e os elementos de déficit de atenção foram reconhecidos e se tornaram hoje: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. (NAVAS, 2017)

Em 1902, crianças que apresentavam comportamento agressivo, desafiante, indisciplinado, cruel, com dificuldades na atenção e com pouco controle foram descritas pelo médico inglês George Frederick Still como tendo um "Defeito no Controle Moral". O médico sugeriu que essas crianças tinham uma dificuldade na inibição de respostas aos estímulos e identificou algum tipo de influência hereditária. Posteriormente, Meyer (1904) e, ainda, Goldstein (1936) observaram comportamento similar ao descrito por Still em crianças que haviam sofrido lesões cerebrais traumáticas e sugeriram os termos Distúrbio Orgânico do Comportamento e Lesionado Cerebral. Passaram a utilizar o rotulo de Lesão Cerebral Mínima (LCM). (RUSSO, 2015)

O termo Hiperatividade para se referir a estas crianças foi introduzido por Laufer e Denhoff, em 1957, e por Stella Chess, em 1960. A denominação de LCM foi abandonada posteriormente, após a realização de um encontro em Oxford (Inglaterra), durante o qual se optou pela utilização do termo Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Em 1980 o distúrbio de déficit de atenção foi

incluído no DSM-III (Associação Americana de Psiquiatria, 1980). A terminologia foi modificada desde então, e a nomenclatura de diagnóstico atualmente em uso é "Distúrbio de Déficit de Atenção com Hiperatividade".

O TDAH ou Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade é uma das grandes dificuldades no processo de ensino-aprendizagem enfrentadas pelas escolas, tendo em vista que nem sempre ocorrem revisões de conceitos e aperfeiçoamentos por parte dos docentes. Inicialmente, precisa-se definir de fato, o que é hiperatividade, pois esse termo tem sido amplamente confundido com indisciplina, sendo comum a qualquer criança ser ativa, às vezes, até em excesso. (CARVALHO, 2018)

O termo hiperatividade refere-se a um dos distúrbios de comportamento mais frequentes na idade escolar caracterizado por um nível de atividade motora excessiva e crônica, déficit de atenção e falta de autocontrole. A hiperatividade em si não é uma doença é, geralmente, um sintoma de algum distúrbio como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), alguns tipos de DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção) TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo) e outros distúrbios de aprendizagem ou comportamento. (NAVAS, 2017)

Ao contrário do que se pensava o TDAH não é superado na adolescência. Os sintomas, em alguns casos parecem ser minimizados nesta fase pelo fato de algumas pessoas desenvolverem estratégias para lidar com essa condição, e dessa maneira acabam por atenuar os sintomas. Porém cerca de 65% das crianças diagnosticadas como portadoras do Transtorno, continuam com os sintomas ao atingirem a idade adulta.

A técnica de reeducação versava em identificar e aventar problemas de aprendizagem, a partir de ações de medição, de classificação de desvios e de elaboração de planos de trabalho. O embasamento da informação utilizada derivava fundamentalmente da Psicologia, da Psicanálise e da Pedagogia e o meio de aspecto



predominante era o médico-pedagógico. (FERREIRA, 2018)

Não obstante as equipes desses centros serem formadas por profissionais de diferentes áreas, o médico era o responsável pela efetivação do diagnóstico do indivíduo. Através da averiguação da vida familiar, das relações conjugais, das condições de vida, dos métodos educativos, dos resultados dos testes de QI da pessoa, cedia-se a orientação sobre determinado tratamento cabível, propendendo a correção sobre a ausência de adaptação apontada na pessoa. (FERREIRA, 2018)

Crianças e jovens desobedientes que acham difícil aceitar regras e limites e que questionam a autoridade dos pais ou professores são frequentemente encaminhados para serviços de saúde mental devido a "distúrbios de conduta". No entanto, os jovens que sofrem desses distúrbios nem sempre atendem aos critérios da categoria de diagnóstico "transtorno de conduta". Portanto, o termo "transtorno de conduta" não é apropriado para representar diagnósticos psiquiátricos.

Um dos compromissos emocionais mais importantes da infância e adolescência é o distúrbio de conduta. Também chamado delinquência, esse comportamento é caracterizado por um padrão repetitivo e persistente de comportamento antissocial, agressivo ou estimulante por pelo menos seis meses, de acordo com a CID 10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Esse tipo de distúrbio pode "esconder-se" por trás do distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade, retardo mental, episódios maníacos de transtorno bipolar ou esquizofrenia e é considerado uma doença psiquiátrica, independentemente da proximidade. tipo de envolvimento com os aspectos morais e éticos das sociedades, em geral, ou seja, é uma doença difícil de diagnosticar. (NAVAS, 2017)

Como o afeto é considerado importante para a criança, é muito importante que todos os envolvidos sugiram condições para que isso aconteça, e as

características da criança também devem ser observadas à medida que o trabalho é direcionado, não será. Assim, a neuropsiquiatria e seus pedagogos neuropsiquiátricos especializados são de fundamental importância para as crianças com TDAH hoje e estão ajudando tanto as escolas, as famílias e a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com a presente pesquisa que pretende-se contribuir para agir frente ao aluno com transtorno global de desenvolvimento. Observou-se que o neuropsicopedagogo deverá estar devidamente guiado pela escola que no início do ano letivo coloca muitas expectativas, assim como a turma, em como será sua nova jornada. A relação interpessoal neuropsicopedagogo/aluno é fundamental para facilitar ou dificultar o relacionamento global em sala de aula, desenvolver a autoaceitação e autoestima. O TDAH é responsável pela tremenda frustração que os pais e seus filhos experimentam com esse distúrbio todos os dias. A maior parte do que lemos ou ouvimos sobre o assunto tem uma conotação negativa. A razão para isso é que o distúrbio ainda é pouco compreendido pela maioria da população, profissionais da educação e até saúde, embora os estudos tenham se intensificado nas últimas décadas e a prática tenha mostrado que 3% a 5% da população Crianças em idade escolar, isso pode ser incluído neste diagnóstico. Crianças com TDAH têm perda de autorregulação. Esse sistema pode ser entendido como uma integração bem-sucedida entre emoções (o que a pessoa sente) e conhecimento (o que a pessoa sabe, pode e deve) em um comportamento apropriado, ou seja, é a capacidade do indivíduo de controlar seu comportamento.

A mudança nas funções executivas e o fracasso da autorregulação, portanto, promovem significativamente o bem-estar dessas crianças e de suas famílias e levam a perdas em várias áreas da qualidade de vida, bem como em fatores psicossociais relacionados

às crianças e membros comportamentais social e escolar. Como analisado anteriormente, podemos ressaltar que, essa fase é um período de grande sensibilidade infantil no tocante ao desenvolvimento da capacidade motora básica da criança. Sendo assim, a educação física pré-escolar deve se basear nas formas motoras básicas, auxiliando assim o desenvolvimento das mesmas.

Para tanto, deverá ser oferecida atividades que gerem ação e compreensão, favorecendo o estímulo para tomada de decisões, e além de refletir sobre o fruto de suas ações, podendo transformá-las diante de certas dificuldades que devem aparecer e por meio dessas atividades realizadas, desenvolver a autoestima, a autoimagem, a autoconfiança e o autoconceito. Deve-se destacar que a importância em se mediar os alunos, orientando-os de forma que cada um seja um ser atuante, crítico e reflexivo. Além de que é seu papel oportunizar o processo ensino-aprendizagem, explorando novos conhecimentos de forma pessoal a chegar a lugares ainda antes inexploráveis. Por fim, concluiu-se que a programação necessitará sobrepujar as adequações curriculares necessárias e se ampliar a todos os estudantes. O objetivo da proposta ora sugerida, é buscar o equilíbrio entre dar resposta ao grupo e a cada aluno dentro do grupo, estabelecendo uma aula flexível e dinâmica, que procura trabalhar de maneira concomitante tanto em grupo e como individual, sempre e respeito às diversidades de cada aluno. Desta forma, o neuropsicopedagogo deverá trabalhar de modo integrativo com todos os alunos, estimulando a participação e a real inclusão dos mesmos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.C.M.M. MESQUITA, K.S.S. OLIVEIRA, S.M.A. **Criança Hiperativa: Escola Hiperligada**. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/857-of10a-st3.pdf> Acesso em: 12 de ago. 2022.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA). Disponível em <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/> Acesso em 10 de ago. 2022.

CARVALHO, Guilherme Azevedo. **O atendimento neuropsicopedagógico clínico no TDAH**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 11, Vol. 01, pp. 135-146 Novembro de 2018. ISSN:2448-0959

FERREIRA, C. **TDAH na Infância**: transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade, orientações e técnicas facilitadoras. Belo horizonte: Uni duni editora, 2018.

Instituto Paulista de Déficit de Atenção. **Neurofeedback para o TDAH**. Disponível em <<http://www.ddadeficitdeatencao.com.br/tratamento/neurofeedback.html> > Acesso em: 11 de ago. 2022.

NAVAS, Ana Luiza [ et al.]. **Guia Prático de Neuroeducação**: Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia e Neurociência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, 344p.

NTCTP-SBNpp. Nota Técnica Nº 02/2017. Conselho Técnico-Profissional da SBNpp. Disponível em: <<http://www.sbnpp.com.br/wp-content/uploads/2017/05/Nota-T%C3%A9cnica-n.02-2017.pdf>> . Acesso em: 15 de ago. 2022.

OLIVEIRA, Nathália. **Neuropsicopedagogia**: Recebi meu primeiro paciente, e agora? . Rio de Janeiro: Perse, 2016.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia Clínica**: introdução, conceitos, teoria e prática. Curitiba. Juruá:2015. 146 p.

## ACOMPANHAMENTO E ATENÇÃO FARMACÊUTICA: EM PACIENTES IDOSOS COM CÂNCER

### FOLLOW-UP AND PHARMACEUTICAL CARE: IN ELDERLY PATIENTS WITH CANCER

Gerson Sebastião de Lima<sup>1</sup>

#### RESUMO

**INTRODUÇÃO:** O câncer é o crescimento desordenado de células que invadem os tecidos e órgãos, podendo espalhar-se para outras regiões do corpo. É uma doença genética, ou seja, todo câncer é originado por modificações nos genes, que podem ser herdados ou adquiridos ao longo da vida do indivíduo em genes que controlam o crescimento celular. Dividindo-se rapidamente, estas células tendem a ser muito agressivas e incontroláveis determinando a formação de tumores ou neoplasias malignas. (ALMEIDA, 2010) **OBJETIVO:** Desta forma, o objetivo deste trabalho foi avaliar a partir de livros e artigos científicos a efetividade da atenção farmacêutica aos idosos com câncer e se os serviços prestados pelo farmacêutico foram importantes para a melhoria da saúde destes pacientes. **METODOLOGIA:** Foi realizada uma revisão de literatura por meio da pesquisa em livros e artigos científicos em bases de dados sobre a atenção farmacêutica em pacientes idosos com câncer. Além de livros, as bases de dados utilizadas foram a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Pubmed e Google acadêmico. Foram utilizados como descritores para a pesquisa os termos “atenção farmacêutica” e oncologia, “atenção farmacêutica” e câncer, “atenção farmacêutica” e idosos. Estes termos foram escolhidos para possibilitar a inclusão de artigos em português e foram utilizadas as aspas para garantir que seriam incluídos os textos que possuísem a expressão atenção farmacêutica e não as palavras separadamente. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** a equipe multiprofissional de terapia antineoplásica deve contar, no mínimo, com um médico especialista, um farmacêutico e um enfermeiro. Esse documento reconhece a importância dos serviços farmacêuticos para a recuperação do estado de saúde do paciente com câncer. A incidência do aparecimento do câncer em pessoas com mais de 60 anos é maior do que em indivíduos de outras faixas etárias. E por se tratar de um grupo crítico, com outras comorbidades, acaba fazendo uso de polifarmácia. A atenção farmacêutica torna-se assim fundamental.

**PALAVRAS CHAVE:** Atenção farmacêutica. Idoso. Câncer.

#### ABSTRACT

**INTRODUCTION:** Cancer is the uncontrolled growth of cells that invade tissues and organs and can spread to other regions of the body. It is a genetic disease, that is, all cancer is caused by modifications in genes, which can be inherited or acquired throughout the individual's life in genes that control cell growth. Dividing rapidly, these cells tend to be very aggressive and uncontrollable, determining the formation of tumors or malignant neoplasms. (ALMEIDA, 2010) **OBJECTIVE:** Thus, the objective of this study was to evaluate, from books and scientific articles, the effectiveness of pharmaceutical care for elderly people with cancer and whether the services provided by the pharmacist were important for improving the health of these patients. **METHODOLOGY:** A literature review was carried out through research in books and scientific articles in databases on pharmaceutical care in elderly patients with cancer. In addition to books, the databases used were the Virtual Health Library (VHL), Pubmed and Google Scholar. The terms “pharmaceutical care” and oncology, “pharmaceutical care” and cancer, “pharmaceutical care” and elderly were used as descriptors for the research. These terms were chosen to enable the inclusion of articles in Portuguese and quotation marks were used to ensure that texts that had the expression pharmaceutical care and not the words separately would be included. **FINAL CONSIDERATIONS** The multidisciplinary antineoplastic therapy team must have at least one specialist physician, one pharmacist and one nurse. This document recognizes the importance of pharmaceutical services for the recovery of the cancer patient's state of health. The incidence of cancer in people over 60 years of age is higher than in individuals of other age groups. And because it is a critical group, with other comorbidities, they end up using polypharmacy. Pharmaceutical care thus becomes fundamental.

**KEYWORDS:** Pharmaceutical care. Elderly. Cancer.

<sup>1</sup> Graduação em Gestão Pública na Faculdade Anguera. Pós- Graduado em Gestão de Saúde Pública na faculdade Venda Nova Imigrante. **E-MAIL:** gersonlimalima905@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O número de casos de câncer tem aumentado de maneira considerável, principalmente a partir do século passado, configurando-se na atualidade como um dos mais importantes problemas de Saúde Pública Mundial. (FERRACINE E BORGES FILHO, 2012).

Comparada a muitas doenças crônico-degenerativas, a doença oncológica apresenta grande incidência entre os idosos, que respondem por mais de 60% dos diagnósticos de câncer. E representa 70% da mortalidade em indivíduos acima de 65 anos. (DEL GIGLIO et al, 2012).

Em todo o mundo a proporção de pessoas com 60 anos ou mais está crescendo mais rapidamente do que qualquer outra faixa etária. Projeções da Organização Mundial de Saúde (OMS) para o ano de 2025 demonstram que o Brasil deverá possuir a 6ª maior população idosa do mundo. (FERRACINI E BORGES FILHO, 2012).

Os idosos são o grupo de indivíduos que mais consomem medicamentos. Considerando que o cuidado do idoso não ocorre de forma integral, ou seja, por um único especialista, o risco da polifarmácia e duplicidade de medicamentos são muito frequentes. (FERRACINI E BORGES FILHO, 2012). Além da polifarmácia no paciente idoso, o que o faz susceptível a ocorrência de interações medicamentosas, comprometendo a eficácia do tratamento e a segurança do paciente, outro problema encontrado por pacientes oncológicos é que se tratando de medicamentos antineoplásicos a dose usual é próxima da dose tóxica. De forma geral, as principais reações adversas deste grupo de medicamentos estão relacionadas à supressão da medula óssea, náuseas, vômitos e alopecia, além de toxicidade renal, cardiotoxicidade, toxicidade pulmonar, neurotoxicidade, lesão gonadal e esterilidade. E esses efeitos adversos são um fator importante para a não adesão a terapia pelo paciente. (PINHO, ABREU et al, 2016)

Por esses motivos, a atenção farmacêutica tem um papel importante na prevenção e monitoramento da terapia desse grupo de pacientes.

A atenção farmacêutica é um modelo de prática profissional que consiste na provisão responsável da farmacoterapia com o propósito de alcançar resultados concretos em resposta à terapêutica prescrita, que melhorem a qualidade de vida do paciente. (FERRACINI E BORGES FILHO, 2012).

## OBJETIVO

O objetivo da atenção farmacêutica não é intervir no diagnóstico ou na prescrição de medicamentos, atribuições do médico, mas garantir uma farmacoterapia racional, segura e custo-efetiva envolvendo macros componentes como a promoção e educação em saúde, orientação farmacêutica, dispensar, atendimento farmacêutico e seguimento farmacoterapêutico, além do registro sistemático das atividades, mensuração e avaliação dos resultados, incluindo todos os problemas relacionados aos medicamentos, erros de medicação e conciliação de medicamentos em idosos.

A palavra câncer é o termo comum para todos os tumores malignos. Embora as origens antigas deste termo sejam um tanto incertas, ele provavelmente deriva do latim para caranguejo, câncer, supostamente porque um câncer “adere a qualquer parte em que se apoie de modo obstinado, como um caranguejo”. (ROBBINS, 1996)

Esta palavra foi utilizada pela primeira vez por Hipócrates, o pai da medicina, que viveu entre 460 e 377 a.C. (BRASIL, 2012).

Não sendo uma doença nova, foi detectado em múmias egípcias, comprovando que já comprometia o homem há mais de 3000 anos antes de Cristo.

Então, câncer é o nome dado a um conjunto de mais de 100 doenças que tem em comum o crescimento desordenado (maligno) de células que invadem os

tecidos e órgãos, podendo espalhar-se (metástase) para outras regiões do corpo. (ALMEIDA, 2010)

Dividindo-se rapidamente, estas células tendem a ser muito agressivas e incontroláveis, determinando a formação de tumores (acúmulo de células cancerosas) ou neoplasias malignas (ALMEIDA, 2010).

Os tecidos que constituem o câncer não são muito diferentes dos tecidos normais, apenas diferem numa percentagem mínima de genes que leva ao crescimento de um tecido novo que não respeita as fronteiras do órgão. Este fenômeno acontece devido a uma desregulação: as células dividem-se, mas não morrem, o que leva a que o tecido não pare de crescer e, por sua vez, não se diferencie (SIMÕES et al., 2007),

As causas do câncer ainda não estão definidas claramente, mas evidências levam a crer que os fatores externos ambientais sejam as principais. Todo câncer é originado por modificações nos genes, que podem ser herdados ou adquiridos ao longo da vida do indivíduo em genes que controlam o crescimento celular (ALMEIDA, 2010).

Contudo, o fato de os cânceres serem causados por alterações genéticas não significa que sejam hereditários. Mais de 90% não são, isto é, as alterações genéticas que causam diretamente o câncer não são herdadas a partir das células germinativas dos pais (óvulo e espermatozoide), mas ocorrem nas células somáticas das pessoas durante a vida (SIMÕES et al. 2007).

O número de casos de câncer tem aumentado de maneira considerável, principalmente a partir do século passado, configurando-se na atualidade como um dos mais importantes problemas de Saúde Pública Mundial (FERRARESI, 2012).

Hoje já são ofertados tratamentos que podem levar a cura de um câncer priorizando a qualidade de vida do paciente.

A quimioterapia antineoplásica, ou seja, a utilização de agentes químicos, isolados ou em combinação, com o objetivo de tratar os tumores malignos, tornou-se uma das mais importantes e

promissoras maneiras de combater o câncer. É uma modalidade de tratamento sistêmico da doença, que contrasta com a cirurgia e a radioterapia, mais antigas e de atuação localizada. Pode ser curativa ou paliativa dependendo do tipo de tumor, da extensão da doença e da condição física do paciente (BONASSA et al., 2012).

A farmacoterapia do câncer engloba várias classes medicamentosas. Além do principal que são os antineoplásicos, se faz uso de tratamento com antibióticos, analgésicos, antieméticos dentre outros, com o objetivo de tratar e aliviar as morbidades e sintomas decorrentes do câncer.

## O IDOSO E O CÂNCER

Em todo o mundo a proporção de pessoas com 60 anos ou mais está crescendo mais rapidamente do que qualquer outra faixa etária. Em 2025, existirá um total de aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas com mais de 60 anos. Até 2050 haverá dois bilhões, sendo 80% nos países em desenvolvimento (WHO, 2005).

Projeções da Organização Mundial de Saúde (OMS) para o ano de 2025 demonstram que o Brasil deverá possuir a sexta maior população idosa do mundo e a primeira da América Latina, com cerca de 32 milhões (15%) de pessoas com idade acima de 60 anos (WHO, 2005).

Esta transição demográfica deve-se em parte ao aumento dos recursos tecnológicos e desenvolvimento de novos medicamentos, que propicia uma maior expectativa e qualidade de vida (RAMOS, 1995).

Comparada a muitas doenças crônico-degenerativas, a doença oncológica apresenta grande incidência entre os idosos, que respondem por mais de 60% dos diagnósticos de câncer (GIGLIO e KARNAKIS, 2012).

No Brasil, a distribuição dos diferentes tipos de câncer sugere uma transição epidemiológica em andamento. Com o recente envelhecimento da população, que projeta o crescimento exponencial de

idosos, é possível identificar um aumento expressivo a prevalência do câncer. Essa perspectiva deixa clara a necessidade de grande investimento na promoção de saúde, na busca da modificação dos padrões de exposição aos fatores de risco para o câncer (INCA, 2006).

O envelhecimento está ligado ao aumento da incidência do câncer devido a diversas alterações fisiológicas relacionadas à idade que determinam conjuntamente alterações moleculares que combinadas a fatores mitogênicos e associados à insuficiência e desregulação do sistema imunológico favorecem a proliferação celular podendo provocar o aparecimento do câncer em idosos (SILVA, 2005).

## METODOLOGIA

. Os critérios de inclusão usados para a seleção de artigos foram a disponibilidade de textos completos na base de dados utilizadas, estarem no idioma português e estarem adequados ao tema proposto para o trabalho. Os anos dos artigos selecionados foram 1995 a 2016. Como critério de exclusão foram utilizados o fato dos artigos não terem sua versão completa disponível, se apresentarem em idioma diferente do escolhido e não estarem de acordo com o tema.

Com base nessa necessidade, o desenvolvimento da atenção farmacêutica passou a ser a tônica, em se tratando de paciente idoso oncológico. Essa atividade é realizada pelo farmacêutico, imediatamente no início do ciclo da quimioterapia e, ainda, no transcorrer da terapia de suporte ou no controle dos sintomas dos pacientes em cuidados paliativos (ANDRADE, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É considerada uma interação direta do farmacêutico com o paciente, objetivando o atendimento das suas necessidades relacionadas aos

medicamentos, através da provisão responsável do tratamento farmacológico, visando uma farmacoterapia racional e a qualidade de vida do paciente (LIMA et al., 2016).

No Brasil, o consumo de produtos farmacêuticos aumenta com a idade, seja no interior ou nas principais capitais, e normalmente o número de produtos utilizados varia entre 2 a 5 medicamentos. Os idosos chegam a representar 50% das pessoas que fazem uso de vários medicamentos ao mesmo tempo, sendo mais suscetíveis às reações adversas provocadas por eles (MENESES e SÁ, 2010).

A atuação do farmacêutico na assistência à saúde continua a evoluir além daquelas tradicionalmente conhecidas e relacionadas aos medicamentos. O farmacêutico deve participar ativamente de todas as etapas do processo do tratamento do paciente, intervindo e prevenindo a ocorrência de possíveis falhas antes da administração do medicamento, possibilitando a maior segurança à prescrição médica e ao paciente (ARAÚJO e ALMEIDA, 2008).

A prática da atenção farmacêutica busca alcançar resultados desejados e eficazes da terapia de modo a trazer benefícios e melhorar a qualidade de vida do paciente, através de investigação, prevenção e resolução dos problemas relacionados à farmacoterapia (PEREIRA, 2008).

A atenção farmacêutica é definida como um modelo de prática farmacêutica desenvolvida no contexto da assistência farmacêutica, compreendendo atitudes, valores éticos, comportamentos, habilidades, compromissos e responsabilidades na prevenção de doenças, promoção e recuperação da saúde, e integrada à equipe multidisciplinar (HERNÁNDEZ, 2009).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.R.C. Farmacêuticos em Oncologia – **uma nova realidade**. 2a. ed, São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

- ANDRADE, C.C. Farmacêutico em Oncologia: **Interfaces administrativas e clínicas**. Pharmacia Brasileira, Mar / Abr 2009.
- ARAÚJO, R.Q.; ALMEIDA, S.M. **A Farmácia Clínica na Unidade de Terapia Intensiva**. Pharmacia Brasileira [periódico na Internet], 2008, 6: 1-4 [acesso em 2023 maio 01]. Disponível em: [http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/68/encarte\\_farmacia\\_hospitalar.pdf](http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/68/encarte_farmacia_hospitalar.pdf).
- BONASSA, E.M.A.; GATO, M.I.R. **Terapêutica Oncológica para enfermeiros e farmacêuticos**. 4a. ed, São Paulo: Editora Atheneu, 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA). ABC do câncer – **Abordagens Básicas para o Controle do Câncer**. 2a. ed. Rio de Janeiro –RJ, 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Instituto Nacional do Câncer. **Coordenação de Prevenção e Vigilância**. A situação do câncer no Brasil. Rio de Janeiro: INCA, 2006.
- CARDOSO, D.M; PILOTO, J.A.R. **Atenção Farmacêutica ao idoso: uma revisão**. Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR, Vol 9, n.1, pp 60-66 (Dez 2014 – Fev 2015).
- DEL GIGLIO, A. et al. **Oncogeriatría – uma abordagem multidisciplinar**. Barueri, SP: Manole, 2012.
- FERRACINE, F.T.; BORGES FILHO, W.M. Farmácia Clínica – Segurança na Prática Hospitalar, 1a. ed., São Paulo: Editora Atheneu, 2012.
- HERNANDEZ, D.S; CASTRO, M.M.S, DÁDER, M.J.F. Método Dáder: **Manual de seguimento farmacoterapêutico** [monografia da internet]. 3a. ed. Lisboa: Universidade de Granada, 2009.
- LIMA, T.A.M. , et al. **Acompanhamento farmacoterapêutico em idosos**. Arq. Ciênc. Saúde. 2016. Jan – Mar, 23 (1) 52-57.
- MENESES, A.L.L. ; SÁ, M.L.B. **Atenção Farmacêutica ao Idoso: fundamentos e propostas**. Geriatrics, Gerontology and Aging. 2010, 4(3): 154-161.
- OLIVEIRA, C.L.R. **Prevenção de erros de medicação citotóxica**. Tese [Mestrado em Farmácia Hospitalar]. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. f. 123 [acessado em 2023 maio 01]. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/240/1/20036\\_ULFA\\_CD000210\\_TM.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/240/1/20036_ULFA_CD000210_TM.pdf).
- PEREIRA, L.R.L; FREITAS.O. **A evolução da Atenção Farmacêutica e a perspectiva para o Brasil**. Rev. Bras. de Ciências Farmacêuticas, vol 44, n.4, out/dez, 2008.
- PINHO, M.S. et al. **Atenção Farmacêutica a pacientes oncológicos: uma revisão integrativa da literatura**. Rev. Bras. Farm. Hosp. Serv. Saúde. São Paulo. v.7. n.1. 33-39 jan./mar. 2016.
- RAMOS, L.R. Os fármacos e o idoso. In: GORZONI, M.; TONILO NETO, J. **Terapêutica Clínica no Idoso**. São Paulo: Sarvier, 1995. p-3-6.
- ROBBINS, S.L, et al. **Patologia Estrutural e Funcional**, 5a. ed, Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1994.
- SILVA, M.J.S. **Contribuição do Farmacêutico para a equipe multiprofissional de Terapia Antineoplásica**. Rev. Bras. Hosp. Serv. Saúde. São Paulo. v. 5. n.3. 4-5 jul./set. 2014.
- SILVA, M.M.; SILVA V.H. **Envelhecimento: importante fator de risco para o câncer**. Arq. Med. ABC v.30, n.1, Jan/Jun 2005.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**; Tradução Suzana Gontijo-Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005. 60p.

## O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS NA ACUPUNTURA NO TRATAMENTO DA DOR THE USE OF NEW TECHNOLOGIES APPLIED IN ACUPUNCTURE FOR PAIN TREATMENT

Carlos Antonio Sabino de Andrade <sup>1</sup>

### RESUMO

A Acupuntura representa uma relação muito próxima entre paciente e profissional tendo a dor como um dos maiores motivos na procura de tratamento, durante a observação e diagnóstico para início de consulta, é percebida a importância de diálogo que consiga informar de maneira concreta a forma na qual irá ser realizada a consulta, pois a desinformação ainda provoca mitos e desconforto na sequência do tratamento, é aí que a presença e a utilização do laser é essencial para demonstrar a busca em contra ponto aos que de maneira alguma se deixam utilizar agulhas no corpo, sendo evidente que o maior argumento de não fazer uso de novos instrumentos como laser é justificado pela tradição, e não pela ineficácia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acupuntura. Dor. Laser. Agulhas.

### ABSTRACT

Acupuncture represents a very close relationship between patient and professional with pain as one of the biggest reasons for seeking treatment, during the observation and diagnosis to start consultation, it is realized the importance of dialogue that can inform the concrete way in which the consultation will be held, It is there that the presence and use of the laser is essential to demonstrate the search for counterpoint to those who in no way allow themselves to use needles in the body, and it is clear that the biggest argument for not using new instruments such as laser is justified by tradition, not by ineffectiveness.

**KEYWORD:** Acupuncture. Pain. Laser. Needle.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Graduação em licenciatura em geografia pela Universidade Estadual Da Paraíba, UEPB. **E-MAIL:** carlos\_sabinoandrade@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/2468763203948176



## INTRODUÇÃO

A Acupuntura é um método terapêutico com origem na Medicina Tradicional Chinesa (MTC), que consiste na estimulação de pontos cutâneos específicos através de agulhas. De acordo com a Medicina Tradicional Chinesa, essa estimulação tem a capacidade de regular o fluxo energético que é responsável pela fisiologia do corpo humano. A palavra "acupuntura" vem do latim – *acus* significa agulha e *punctura* significa puncionar.

Ela surgiu na China Antiga, cerca de 5000 a.c, e através de manuscritos encontrados, se observou a utilização da Acupuntura para combater e prevenir algumas enfermidades, todavia somente 1000 a.c, surgiram às primeiras evidências da utilização de agulhas muito finas de metais, para serem aplicadas através da pele. E com o advento da modernidade, outras técnicas estão sendo praticadas, como por exemplo, o uso do laser na Acupuntura.

A princípio tendo o Oriente como berço de seu surgimento e bastante difundida no momento atual, estando a Acupuntura distribuída nos 5 continentes, tornou-se uma técnica extremamente popular. No Brasil a prática iniciou com os imigrantes chineses, no Rio de Janeiro, no início do século XIX. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) ela é um método de tratamento complementar, colocada pelo Ministério da Saúde através da Portaria GM nº 971, de 03 de maio de 2006, aonde atualmente é adotada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), como uma das terapias integrativas.

De acordo com a IASP (Associação Internacional para o Estudo da Dor) define dor como uma experiência sensorial e emocional desagradável associada a um dano tecidual real ou potencial, ou descrita em termos de tal dano. Segundo um estudo realizado em parceria entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Sociedade Brasileira de Estudo da Dor (SBED), 42% dos brasileiros sofrem com

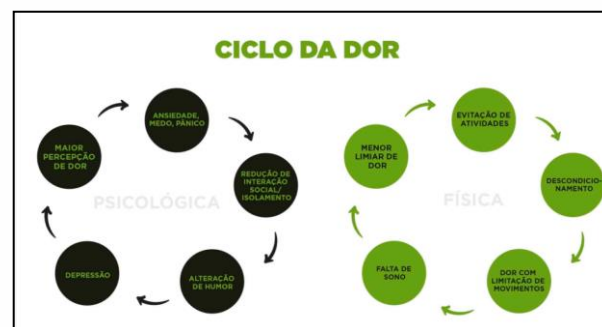
algum tipo de dor. Adicionalmente, constatou-se que 37% da população sofre com dores crônicas.

Segundo ULETT et al. (1998), a analgesia promovida pela acupuntura também está relacionada com vias opioides, promovidas ao estimularem pontos periféricos do corpo. ZHANG et al. (2005) relataram que o efeito antiálgico da eletroacupuntura é mediado por receptores  $\mu$ , resultando na liberação de endorfina/endorfina e receptores  $\delta$  e liberando encefalina (ZHANG et al., 2004). Porém, LUNA (2002) descreveu que é necessário estímulo contínuo dos acupontos por 30 minutos para que ocorra essa liberação endógena de opioides.

## DESENVOLVIMENTO

O referido trabalho foi efetivado através de uma revisão bibliográfica, onde utilizamos pesquisas, sites, artigos, livros, revistas e dissertações relacionadas às novas tecnologias na Acupuntura e Dor. Tivemos como foco o tratamento da Dor na Acupuntura.

FIGURA 1- Ciclo da Dor:



<sup>2</sup>DISPONÍVEL EM: < <https://www.hong.com.br/artigos-dor//>>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

A revisão bibliográfica para a realização deste artigo teve início em março de 2021, com pesquisas na internet em diversos sites, e também em livros, compreendendo um total de 8 artigos, para serem analisados, através de leituras.

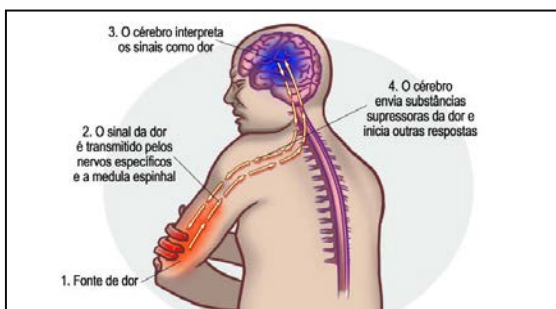
A escolha de novas tecnologias, foi devido à percepção que a Acupuntura, mesmo sendo uma prática milenar ainda caminha lentamente em direção a

transformações, existindo muita resistência, por partes dos profissionais que atuam na área de Acupuntura, que não vêem com bons olhos essas mudanças, pois para muitos pode significar, uma perda de identidade que através dos tempos foi conquistada, sendo a modernidade um caminho sem volta.

A dor é uma sensação desagradável que pode limitar as habilidades e capacidades de uma pessoa para seguir uma rotina diária. Geralmente, atua como um sinal de alarme precoce para o alertar de que algo não está bem com o seu corpo. A definição amplamente aceita da dor foi elaborada pela Associação Internacional para o Estudo da Dor: "A dor é uma experiência sensorial e emocional desagradável associada a uma lesão tecidual real ou potencial, ou é descrita em tais termos." É certo que grande parte dos pacientes que buscam o tratamento através da Acupuntura, são portadores de algum tipo de dor. Mesmo indo além de algum tipo de analgesia o profissional de Acupuntura se faz como um dos grandes responsáveis por restabelecer o equilíbrio provocado por algum tipo de patologia que acarreta em todo esse desconforto ocasionado pela dor.

É marcante, diante de um grande desafio farmacológico a utilização de técnicas de Acupuntura é responsável pela diminuição do uso de grande quantidade de medicamentos por inúmeros pacientes, que em outrora eram dependentes de uso de forma contínua. A prevenção mesmo não se fazendo forma relevante, é muito eficaz na Acupuntura, pois norteia uma das suas grandes contribuições para uma melhor qualidade de vida nos dias atuais da população.

**FIGURA 2- O que é dor:**



<sup>2</sup>DISPONÍVEL EM: < <https://www.hong.com.br/artigos-dor//>>. Acesso em 05 de novembro de 2021.

De forma contrária a técnica tradicional, apenas com a utilização de instrumentos como agulhas finas de metais. O uso do laser na Acupuntura chegou para ficar, isto devido a vários fatores, tais como: emprego em pessoas com algum tipo de fobias a agulhas, tendo em vista ao fácil manuseio e investimento de custo rentável, diante de todos os resultados por ele apresentados sendo além de uma alternativa, é de extrema eficácia comprovada de maneira minimamente invasiva.

Vários pacientes com perfis distintos têm procurado o tratamento via Acupuntura, sendo crianças, idosos, ou mesmo quem de maneira alguma iria recorrer ao tratamento pela Acupuntura, como instrumentos tradicionais, como a agulha, hoje recorre a laser terapia sem nenhum problema. Que ainda por desinformação ou histórico de relações associando agulhas ao desconforto e dor, impera uma serie de mitos e inverdades nessa questão.

**FIGURA 3- Aplicação de agulha:**



<sup>2</sup>DISPONÍVEL EM: < <https://www.hong.com.br/artigos-dor//>>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

**FIGURA 4- Uso do laser na Acupuntura:**



<sup>2</sup>**DISPONÍVEL EM:** < <https://www.hong.com.br/artigos-dor//>>. Acesso em 05 de dezembro de 2021.

Diante dos artigos trabalhados constatamos a importância de novos instrumentos para atendimento e eficácia no combate a dor, sendo o laser uma ferramenta fundamental para êxito nestas enfermidades atualmente.

Conforme (Teixeira, 2012)

Pesquisa que foi publicada no periódico científico *Journal of Biophotonics*, sobre um novo método que deve revolucionar a aplicação do laser acupuntura no sistema de saúde. De acordo com o especialista, a laserterapia foi analisada como método pós-operatório para alívio de dor com aplicação ao membro oposto da lesão. Diferente dos demais estudos, a pesquisa desenvolvida na Faculdade São Leopoldo Mandic oferece um novo método para aplicação da laserterapia: “no formato convencional, a laserterapia é aplicada em cima das lesões, do local de dor. Neste estudo, a técnica foi realizada na perna contrária, da qual recebeu a lesão cirúrgica”. No caso do estudo apresentado, o laser foi utilizado em pontos de acupuntura no pós-operatório imediato, uma, três, seis e 24 horas após o procedimento.

De acordo com (Vargas; Andrade; Dias, 2020)

Entre os métodos de laserterapia e acupuntura como intervenção terapêutica na reabilitação de lesões nervosas periféricas. A laser acupuntura é uma terapia não invasiva, não traumática e possui baixo risco de infecção.

Segundo (Palmeira, 2005)

O reconhecimento da eficácia da acupuntura não depende da demonstração empírica de seus resultados. Problemas metodológicos e conceituais dificultam o estabelecimento de seu valor terapêutico, com base na ciência ocidental moderna. Por outro lado, o crescimento da demanda e da oferta de terapias alternativas (entre elas a acupuntura) implica uma certa

legitimação, que depende mais do reconhecimento da utilidade dessas práticas, do que da demonstração de sua cientificidade. Sendo assim comprovadamente a cada dia se tem demonstrações mais eficazes do uso da Acupuntura.

O uso de métodos naturais, não invasivos, como a acupuntura com laser pode ser eficaz, econômico e útil no tratamento das crianças acometidas por essa doença. A certeza da sua eficácia pode reduzir não só a ingestão farmacológica pelas crianças, como também reduzir gastos públicos”. (MARQUES, 2014).

De acordo com (Neto et al, 2017)

A MTC tem por base uma visão de integração do ser humano e a natureza na busca do equilíbrio, ou seja, uma visão vitalista onde o organismo é visto como um sistema energético e as doenças vistas como desequilíbrios. Nosso objetivo envolveu abordagens que buscaram estimular os mecanismos naturais de prevenção de agravos e cura dos pacientes, provendo recuperação da saúde por meio de tecnologias eficazes e seguras.

Segundo (Lopes, 2020) A utilização da acupuntura no tratamento da dor ocorre através do estímulo no corpo causado pelas agulhas, fazendo que as substâncias responsáveis pela sensação de bem-estar, como endorfina e serotonina sejam liberadas, restabelecendo o equilíbrio e o funcionamento do corpo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a utilização do laser de Acupuntura, no tratamento da dor, é relevante nestas novas técnicas aplicadas na modernidade, em busca de uma maior eficiência e eficácia, contra alguns empecilhos, que poderiam existir em resistência na

utilização de agulhas na Acupuntura em relação paciente versus tratamento.

## REFERÊNCIAS

- GONGWANG, L. *Meridianos e pontos de acupuntura — Tratado contemporâneo de acupuntura e moxibustão*. Editora Rocca. 2004.
- LERNER, Jaime. *Acupuntura Urbana*, 5ª.ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- LOPES, M. A.; CERUTTI, M. L.; PERUSSO, E.; VALENTE, C. **USO DA ACUPUNTURA NA DOR**. Acta Elit Salutis, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 31, 2020. DOI: 10.48075/aes.v1i1.23689. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/salutis/article/view/23689>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- LUNA, S.P.L. **Emprego da acupuntura em anestesia**. In: FANTONI, D.T.; CORTOPASSI, S.R.G. *Anestesia em cães e gatos* São Paulo: Roca, 2002.
- MACPHERSON, H.; HAMMERSCHALG, R.; GEORGE, L.; SCHNYER, R. *Acupuncture research*. Editora Churchill Livingstone. 2007.
- MARQUES, Carla Verônica Paixão. **Acupuntura a laser no tratamento da dor em criança com anemia falciforme. Relato de caso\***. Revista Dor [online]. 2014, v. 15, n. 1 [Acessado 12 Janeiro 2022], pp. 70-73. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/1806-0013.20140016>>. ISSN 2317-6393. <https://doi.org/10.5935/1806-0013.20140016>.
- MORE, Ari Ojeda Ocampo; MIN, Li Shih; COSTI, Jéssica Maria and SANTOS, Adair Roberto Soares dos. **Acupuntura e dor numa perspectiva translacional**. *Cienc. Cult.* [online]. 2011, vol.63, n.2, pp.44-48. ISSN 0009-6725. <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252011000200014>.
- NETO, Benedito Marinho Da Costa. **Atendimentos com medicina tradicional chinesa no município de nova palmeira/pb**. Anais CONGREPICs... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/31736>>. Acesso em: 10/01/2022.
- NUNES, Marcelo Felipe et al. **A acupuntura vai além da agulha: trajetórias de formação e atuação de acupunturistas**. Saúde e Sociedade [online]. 2017, v. 26, n. 1 [Acessado 07 Janeiro 2022], pp. 300-311. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902017157679>>. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902017157679>.
- PALMEIRA, Guido. **A acupuntura no ocidente**. Cadernos de Saúde Pública [online]. 1990, v. 6, n. 2 [Acessado 08 Janeiro 2022], pp. 117-128. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X1990000200002>>.
- Epub 13 Jul 2005. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1990000200002>.
- ROSA, R., DIAS, C. P., & RONCADA, C. (2016). **EFEITOS DA ACUPUNTURA NA REDUÇÃO DA DOR LOMBAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**. *Revista Pesquisa Em Fisioterapia*, 6(2). <https://doi.org/10.17267/2238-2704rpf.v6i2.872>
- SANTOS, L.M.M.; MARTELETE, M. Acupuntura no tratamento da dor. In: MANICA, J. et al. *Anestesiologia. Princípios e técnicas* 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SCHWARTZ, C. **Quatro patas cinco direções. Um guia de Medicina Chinesa para cães e gatos** São Paulo: Ícone, 2008.
- TAFFAREL, Marilda Onghero e FREITAS, Patricia Maria Coletto. **Acupuntura e analgesia: aplicações clínicas e principais acupontos**. Ciência Rural [online]. 2009, v. 39, n. 9 [Acessado 03 Janeiro 2022], pp. 2665-2672. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-84782009000900047>>. Epub 11 Dez 2009. ISSN 1678-4596. <https://doi.org/10.1590/S0103-84782009000900047>.
- ULETT, G.A. et al. Electroacupuncture: Mechanisms and clinical application. *Biological Psychiatry*, v.44, p.129-138, 1998.
- VARGAS, L.; CLEBER THEODORO DE ANDRADE, J.; VENTURA DIAS, D. O USO DA TERAPIA DE LASER E ACUPUNTURA NA REABILITAÇÃO DE LESÕES NERVOSAS PERIFÉRICAS. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 10, n. 2, 3 mar. 2020.
- WEN, T. S. *Acupuntura clássica chinesa*. Editora Cultrix. 1985.
- ZHANG, R.X. et al. Involvement of opioid receptors in electroacupuncture-produced anti-hyperalgesia in rats with peripheral inflammation. *Brain Research*, v.1020, p.12-17, 2004.
- ZHANG, R.X. et al. Mu opioid receptor-containing neurons mediate electroacupuncture-produced anti-hyperalgesia in rats with hind paw inflammation. *Brain Research*, v.1048, p.235-240, 2005.
- ZOTELLI, Vera Lucia Rasera; MEIRELLES, Maria Paula Maciel Rando; DE SOUSA, Maria da Luz Rosário. **Uso da acupuntura no manejo da dor em pacientes com alterações na articulação temporomandibular (ATM)**. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 185 - 188, dez. 2017. ISSN 1983-5183. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/revistadaodontologia/article/view/415>>. Acesso em: 04 jan. 2022. doi:[https://doi.org/10.26843/ro\\_unicid.v22i2.415](https://doi.org/10.26843/ro_unicid.v22i2.415).

## A VIOLÊNCIA INFANTIL NOS LARES E O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DO ESTADO NA MORALIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO MUNICÍPIO DE BENGUELA

### CHILD VIOLENCE AT HOME AND THE ROLE OF STATE INSTITUTIONS IN THE MORALIZATION OF FAMILIES OF BENGUELA

Joaquim Diogo Brás <sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente artigo aborda sobre a violência infantil nos lares e o papel das instituições do estado na moralização das famílias no município de Benguela. São conhecidos os casos de violência contra as crianças dentro e fora dos lares familiares. Os casos de maus tratos a menores já são tantos que devem preocupar o Estado e a sociedade. Os problemas das crianças no país são inúmeros e muitos deles resultam de variados factores, entre os quais avulta a pobreza extrema em que vivem muitas famílias angolanas. Não basta, quando se está a analisar a problemática da criança no país, olhar, por exemplo, para o fenómeno dos meninos de rua. É preciso saber das causas desse fenómeno e atacá-las, no sentido de se salvaguardar o bem-estar e mesmo a vida dessas crianças. Este estudo permitiu descortinar aspectos relacionados com o seguinte problema de pesquisa. Que factores estão na base da violência infantil nos lares e qual é o papel das instituições do estado na moralização das famílias no município de Benguela? O problema de pesquisa conduziu para a concepção de um leque de objectivos que em termos gerais visa analisar os factores que estão na base da violência infantil nos lares e o papel das instituições do estado na moralização das famílias no município de Benguela. Metodologicamente tratou-se de uma pesquisa descritiva e exploratória com uma abordagem qualitativa apoiando-se, num leque de método bibliográfica e análise síntese, onde foram analisadas doutrinas relacionadas ao tema proposto e demais trabalhos relacionados para se conseguir o fim desejado.

**PALAVRAS-CHAVES:** Violência infantil. Instituições. Famílias.

#### ABSTRACT

This article addresses child violence in homes and the role of state institutions in the moralization of families in the municipality of Benguela. There are known cases of violence against children inside and outside family homes. The cases of mistreatment of minors are already so many that they should concern the State and society. The problems faced by children in the country are numerous and many of them result from various factors, including extreme poverty in which many Angolan families live. It is not enough, when analyzing the problem of children in the country, to look, for example, at the phenomenon of street children. It is necessary to know the causes of this phenomenon and attack them, in order to safeguard the well-being and even the lives of these children. This study allowed us to uncover aspects related to the following research problem. What factors underlie child violence in homes and what is the role of state institutions in the moralization of families in the municipality of Benguela? The research problem led to the design of a range of objectives that, in general terms, aim to analyze the factors that underlie child violence in homes and the role of state institutions in the moralization of families in the municipality of Benguela. Methodologically, it was a descriptive and exploratory research with a qualitative approach based on a range of bibliographic methods and synthesis analysis, where doctrines related to the proposed theme and other related works were analyzed to achieve the desired end.

**KEYWORDS:** Child violence. Institutions. Families.

<sup>1</sup> Mestrando em Psicologia pela ACU - Absolute Christian University ACU-USA; Licenciado em Comportamento Humano e Terrorismo Internacional. **E-MAIL:** quimbraz@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattescnpq.br/9907383337527608

## INTRODUÇÃO

Actualmente a humanidade encontra-se diante de profundas transformações que envolvem a vida económica, política, social e cultural de forma contraditória. Em meio a descobertas científicas e avanços tecnológicos, estão presentes desigualdades sociais, conflitos e contradições que influenciam directamente o comportamento das pessoas, e consequentemente, a vida em família, pois, a dinâmica interna da família ocorre no interior do processo de reprodução da sociedade.

Dentre os inúmeros problemas que chamam a atenção nas sociedades contemporâneas, podemos afirmar que está o crescimento da violência, nas suas diversas modalidades.

Segundo Chauí, a violência pode ser entendida como a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior, [...] A acção que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a actividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência.<sup>2</sup>

Relativamente a violência infantil podemos aferir que vai muito além das marcas no corpo e dos números. Os impactos emocionais da violência ocasionam danos psicológicos para o indivíduo, propiciam adoecimento mental e desencadeiam depressão, fobias, stresse pós-traumático, transtorno obsessivo compulsivo, automutilação, podendo chegar a tentativas de suicídio ou até mesmo o suicídio.

É notório que o distanciamento social contribuiu ainda mais para cenários de violências contra crianças

devido à mudança de rotinas das famílias gerando situação de stresse, desemprego, depressão, inquietudes e problemas nas relações que culminam na culpabilização das crianças como válvula de escape para os descontroles emocionais dos familiares.

Entendemos que o espaço familiar deve constituir-se em um dos principais locais de acolhida, protecção e segurança para o desenvolvimento das crianças, além de garantir o bem-estar de todo indivíduo mesmo diante às crises e transformações económicas, sociais e culturais presentes no quotidiano de reprodução do cuidado, do convívio mútuo e da afectividade entre pais e filhos.

É na família que formamos inicialmente as características individuais, principalmente, nas fases da infância e adolescência. Por isso, despertamos para a intenção de reflectir sobre a importância que as relações familiares acarretam na vida de seus membros e entender que cada evento positivo ou negativo pode afectar e limitar a sua capacidade adaptativa, física, comportamental e emocional, inclusive, quando expostas a riscos psicossociais.<sup>3</sup>

Historicamente, a violência contra criança é considerada como sendo um fenómeno histórico, social e cultural que estabelece um dinamismo entre a criança vítima e o seu agressor por estar inserido no contexto familiar. E, estabelece relações de submissão e poder da imagem infantil perante aos pais.

Barros e Freitas, afirma que a “violência passa a ser entendida como criação e instrumento humano, cujo uso também pode ser regido e justificado pela sua utilidade e por seu carácter meio-fim”.<sup>4</sup> E, costuma ocorrer também de forma geracional devido a sua compreensão e justificação como um direito ‘natural’

<sup>2</sup> M. CHAUI, *Participando do debate sobre a mulher e violência*. In: *Perspectivas Antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

<sup>3</sup> A. J. C. LOUREIRO, *Concepções de Infância ao Longo da História e a Evolução Jurídica do Direito da Criança*. 2008.

Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br>. Consultados aos 13 de Abril de 2022.

<sup>4</sup> A.S.D. BARROS e M. D. F. Q. D. FREITAS, *Violência doméstica contra crianças e adolescentes: consequências e estratégias de prevenção com pais agressores*. *Pensando famílias*, 2015, p. 102-14.

dos pais e utilizado através da punição, controle e coerção por alguns adultos com o intuito de educá-las e discipliná-las.<sup>5</sup>

Entretanto, camuflado a finalidade “positiva” de educar os filhos ao analisar a violência doméstica, autores como Barros, Freitas e Rodrigues, observam que as ações violentas têm um objectivo de dominar o outro, transformando-os em um objecto, ou seja, incluindo factores sociais mais amplos e objectivos que se vinculam a relações assimétricas de poder e força, bem como à divisão da sociedade em classes, nas quais se manifestam a dominação e subordinação de uns sobre os outros. Entretanto, essas relações, marcadas pelo conflito, não são naturais, mas naturalizadas e justificadas histórica e socialmente.<sup>6</sup>

Essa relação de dominação e submissão construída de forma sócio-histórica é impregnada em todas as camadas da sociedade e facilita o emprego dos tipos de violência contra os considerados mais “fracos” e “frágeis”, criando-se nas relações sociais e se consolidando nas relações conjugais e familiares, expandindo uma cadeia hierárquica de poder e sujeição, na qual as crianças são submissas aos pais, as mães aos maridos e os maridos a eles próprios. Essa cadeia de sucessão de poder está relacionada com as relações de género findadas pelo sistema patriarcal, na qual ambos, as crianças e as mulheres, são passíveis a submissão às ordens e os desejos da figura masculina da família.

O presente artigo está subordinado ao tema: *Violência infantil nos lares e o papel das instituições do estado na moralização das famílias no município de Benguela.*

Um projecto ou artigo científico é “uma etapa preliminar de uma investigação científica, no decurso da qual é necessário estabelecer os limites do objecto de

estudo e precisar a maneira de realizar cada uma das etapas do processo de investigação”.

O interesse por esta problemática emergiu pelas questões associadas a violência infantil nos lares e o papel das instituições do estado na moralização das famílias, sendo um assunto de grande importância, que não deve ser minimizado, pelo contrário, deve ser muito bem estudado e analisado sabendo que as crianças que sofrem maus tratos, passam pelas mais difíceis e tristes experiências de suas vidas e que devemos trabalhar para inverter o quadro. Verifica-se que a violência familiar que compreende todo e qualquer tipo de violência praticada por um ou mais membros da família é uma das formas mais crescentes. Sobretudo, despertou a nossa maior atenção, em especial, revelada a partir da violência infantil que consiste na violência praticada dentro do espaço da casa, do lar.

Nessa senda e por tudo o que foi referido anteriormente, considera-se pertinente estudar esta problemática delimitando o tema em estudo e por conseguinte a pergunta de partida: Que factores estão na base da violência infantil nos lares e qual é o papel das instituições do estado na moralização das famílias no município de Benguela?

O problema de pesquisa conduziu para a concepção de um leque de objectivos que em termos gerais visa analisar os factores que estão na base da violência infantil nos lares e o papel das instituições do estado na moralização das famílias no município de Benguela. Para a realização do presente artigo tratou-se de uma pesquisa descritiva e exploratória com uma abordagem qualitativa apoiando-se, num leque de método bibliográfica e análise síntese.

Segundo Marconi e Lakatos a pesquisa bibliográfica trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada e sua finalidade é colocar o

<sup>5</sup> A.S.D. BARROS e M. D. F. Q. D. FREITAS, *Violência doméstica contra crianças e adolescentes: consequências e estratégias de prevenção com pais agressores. Pensando famílias*, 2015, p. 102-14.

<sup>6</sup> Luciana Santos RODRIGUES, *Contextos familiares violentos: da vivência de filho à experiência de pai*. Pensando fam., Porto Alegre, v.18, n.2, 2014, p.77-92,. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Consultados aos 14 de Abril de 2022.

pesquisador em contacto directo com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.<sup>7</sup>

Para Lakatos a “análise ou explicação é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre os fenómenos estudados e outros factores. Essas relações podem ser estabelecidas em função de suas propriedades de causa-efeitos, produtor-produto, de correlação de análise de conteúdos entre outros”.<sup>8</sup>

Seleccionou-se este método para permitir uma maior compreensão da violência infantil nos lares e o papel das instituições do estado na moralização das famílias no município de Benguela.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A violência é uma negação dos valores considerados universais: a liberdade, a igualdade e a vida. Existe aquela violência que ocorre dentro do âmbito familiar, envolvendo relações assimétricas de poder, que, aliado a factores conjunturais e estruturais podem predispor e contribuir para a eclosão da violência no lar.

Segundo Saffioti, define a violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral. Sendo considerada normal e natural ao longo dos anos por ser vista como uma forma de correcção e poder sobre as crianças, a sociedade tolera e até incentiva esse tipo de exercício de sujeição do filho.<sup>9</sup>

Assim sendo a criança é um segmento exposto basicamente a duas modalidades de violência:

- A vitimação ou seja, a violência estrutural, decorrente da desigualdade na distribuição de renda, ocasionando a perda dos direitos elementares como a saúde, educação,

segurança, etc; Conforme Saffioti, a má distribuição de renda gera a miséria, o que acaba por produzir vítimas, e aí, a vitimação... tratam-se de crianças vitimadas pela fome, por ausência de abrigo ou por habitação precária, por falta de escolas, pela exposição a toda sorte de doenças, por inexistência de saneamento básico.<sup>10</sup>

- A vitimização – violência democrática que ocorre no âmbito das relações interpessoais adulto-criança, com características hierárquicas, adultocêntricas e de coisificação da criança. Ainda conforme Saffioti, no que tange aos maus tratos, à negligência e aos abusos - a exploração sexual, sobretudo quando tais ocorrência têm lugar no seio da família, o agente agressor situa-se em todas as classes sociais vitimizando não apenas crianças pobres, mas também crianças de classe média e rica.<sup>11</sup>

Considerando esses dois tipos de violência os quais as crianças estão expostos, observamos que não é somente na rua que uma criança está exposta a experiências traumáticas, já que as maiores ameaças ao bem-estar infantil estão dentro da própria casa, sob a forma de violência física, negligência, violência psicológica e sexual, independentemente do estado de pobreza enquanto violência estrutural.

Em nossa sociedade, a criança ainda faz parte da parcela da população mais vulnerável. É o elo mais fraco e exposto da cadeia social, permanecendo ainda muito presente no senso comum como sendo ser passivo e apenas receptor das acções dos adultos, que por sua vez, têm como papel a sua socialização.

O uso da força física é considerado ainda pela maioria como adequado para o disciplinamento das novas gerações, na perspectiva do adulto-sujeito e da criança-objecto, numa relação vertical/desigual de poder

<sup>7</sup> M. A. MARCONI e E. M. LAKATOS, *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

<sup>8</sup> E. M. LAKATOS, *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Edição. São Paulo. Atlas, 2004

<sup>9</sup> H. I. B. SAFFIOTI, *A síndrome do pequeno poder*. In: AZEVEDO, Maria Amélia; 2004.

<sup>10</sup> Heleieth, SAFFIOTI, *Violência de Género – lugar da práxis na construção da subjectividade*. Lutas Sociais, nº 2, PUC/SP, 1989, p. 15.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p.15.



intergeracional, sendo defendido, legitimado e reproduzido sob a alegação de que se trata de uma acção preventiva, de educação e saudável para o próprio bem da criança.

Podemos dizer que na família moderna existem alguns facilitadores da violência os quais citamos: conflitos de género e gerações e o conceito de família como instituição privada/intocada/sagrada, protegendo-a do controle social, assim, tudo o que acontece no lar “deve permanecer entre quatro paredes”.

A família é o espaço de expressão da autoridade do pai e em menor grau da mãe, no interior da qual, todos os componentes procuram, em determinados momentos, exercer o próprio poder, ou seja, impor a sua vontade aos demais, exercendo o chamado “pequeno poder”.

Este pequeno poder ao qual mencionamos permeia todas as relações sociais, revelando a desigualdade entre seus protagonistas.

Safiotti, afirma que a estrutura social oferece condições propícias à perpetuação do *status quo* em que o poder é macho, branco, rico e adulto e em que, por conseguinte, a síndrome do pequeno poder acomete pessoas não idealmente situadas em todas estas esferas. Assim sendo, o lar pode ser um local extremamente ameaçador para os fracos na distribuição de poder intrafamiliar.<sup>12</sup>

A preservação institucional da família, tal como está, interessa à ordem burguesa, na medida em que permite a socialização dos mais fracos na obediência em troca de protecção (ou pseudoprotecção). Na família a criança aprende a submissão e a obediência.

São diversos os desencadeadores da violência infantil no lar: tensões decorrentes da falta de emprego, baixos salários, grande número de filhos, precárias condições de saúde, uso de drogas, alcoolismo,

problemas psicológicos e psiquiátricos, história de abuso dos pais quando criança, etc.

Podemos afirmar que a violência infantil, nas suas diversas modalidades, atinge crianças de todos os sexos, etnias, religiões, ignorando fronteiras económicas entre as classes, perpassando todos os níveis, não sendo, portanto, característica de determinado segmento social.

## AS MODALIDADES E EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA INFANTIL NOS LARES

De forma geral, as diferentes modalidades e expressões da violência infantil são caracterizadas como:

**Violência Física** - Pode ser caracterizada pelo emprego da força física contra a criança, não accidental, perpetrada por agente adulto, numa relação abuso-vitimização. Essa violência pode causar desde lesões leves e até a morte da vítima. (Violência Fatal). A violência física pode ser extremamente danosa para a vítima tanto no plano orgânico quanto no plano emocional. É sem dúvida a forma de violência cuja identificação se torna mais fácil (no plano orgânico), em virtude do dano que causa à vítima, além de ser aquela que menos sofre reprovação social, uma vez que em muitas sociedades como a nossa, por exemplo, a prática da violência como forma disciplinar é aceita como natural e está incorporada à cultura. Através desta prática a criança aprende que é através da força física que os problemas podem ser resolvidos e com isso, ela assimila a ideia de que o tapa educa, podendo assumir futuramente o papel de agressor.<sup>13</sup>

Segundo Miller, os jornais estão constantemente nos dizendo que tem sido provado estatisticamente que a maioria das pessoas que agride fisicamente seus filhos, foram elas mesmas agredidas em

<sup>12</sup> *Ibidem* p. 20.

<sup>13</sup> Alice MILLER, *Banished knowledge. Facing childhood injuries*. Nova York:

Doubleday, 1990a, *apud*. Rafaela Dotti CHIOQUETTA, *violência doméstica contra crianças e adolescentes: o berço do crime*, Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília, Ano 2014 – Edição 13 – Maio/2014, p. 174

sua própria infância. Esta informação não é totalmente correta: não deveria ser a maioria, mas todas [...] Esta afirmativa se aplica sem exceção, uma vez que é absolutamente impossível que uma pessoa educada num ambiente de honestidade, de respeito e de afecto venha a atormentar um ser mais fraco de tal forma que lhe inflija um dano permanente.<sup>14</sup>

**Violência Sexual** - Corresponde a uma das piores formas de agressão contra a criança e adolescente. Pode ser considerada como: todo jogo ou acto sexual, relação heterossexual ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa. Incluem-se aqui o incesto e a exploração sexual, podendo ser com contacto físico ou sem, com emprego de força física ou não.

Este tipo de violência mexe com o padrão e dinâmicas familiares, envolvendo punições e separações. Não é raro que a criança vitimizada sexualmente seja severamente castigada depois de relatar sua experiência para outros familiares, sendo considerada mentirosa, promotora de discórdia e/ ou até mesmo facilitadora e estimuladora da agressão.

As vítimas de violência sexual geralmente sentem medo, vergonha e culpa, além de sofrerem ameaças por parte do agressor para não revelarem o “segredo”. Isto contribui para que a ocultação da ocorrência desses crimes ou seja, a manutenção do pacto do silêncio.

**Violência Psicológica** - É um tipo de violência de difícil identificação devido a sua subtilidade e à falta de evidências imediatas. Também designada como tortura, é caracterizada pela interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, podendo ser observada sob a forma de rejeição, humilhação, desrespeito, privação de amor etc., causando à criança

sentimento de ansiedade, insegurança, nervosismo, temor de perder o amor dos pais etc.

Algumas expressões como: “você é burro”, “você não presta”, entre outras comumente usadas por adultos referindo-se a criança, são uma forma de violência psicológica.

Como consequência desse tipo de violência, a criança pode desenvolver tiques nervosos, dificuldades de concentração, baixo rendimento escolar, gagueira, depressão, baixa auto-estima, comportamento de extrema agressividade ou timidez, medos exagerados entre outros problemas de comportamento destrutivo.

**Negligência** - Sabemos que para o pleno desenvolvimento de uma criança, é fundamental a protecção dos pais e a satisfação de necessidades básicas como alimentação, vestimenta, cuidados com a higiene pessoal e saúde, educação e afecto, entre outras. Quando os pais *deixam de atender adequadamente a tais necessidades, estão sendo negligentes com os seus filhos.*

A identificação desse tipo de violência, assim como acontece com a violência psicológica, é dificultada pelo fato de que nem sempre ela deixa marcas visíveis.

Nos Estados Unidos, hoje são notificadas intensamente as negligências, constituindo-se em 45% das agressões contra a infância nas estatísticas oficiais, segundo pesquisas bibliográficas.<sup>15</sup>

Para compreender esse fenómeno é preciso relacioná-lo à família e ao contexto social em que esta vive, o qual pode ser fortalecedor ou esfacelador das suas possibilidades e potencialidades.

No nosso contexto, o grupo familiar é o principal foco responsável pela sobrevivência da criança, pela satisfação de suas necessidades físicas, sociais e emocionais. No entanto, a presença da violência em família vem levantar algumas questões, entre elas, as relações entre consanguinidade e afinidade.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p.174

<sup>15</sup> M. C. S. MINAYO, *Fase de trabalho de campo. In: O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2001. p.126-129.

## O PAPEL DO ESTADO NA MORALIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS

São conhecidos os casos de violência contra as crianças dentro e fora dos lares familiares. Os casos de maus tratos a menores já são tantos que devem preocupar o Estado e a sociedade.

Os problemas das crianças no país são inúmeros e muitos deles resultam de variados factores, entre os quais avulta a pobreza extrema em que vivem muitas famílias angolanas.

Não basta, quando se está a analisar a problemática da criança no país, olhar, por exemplo, para o fenómeno dos meninos de rua. É preciso saber das causas desse fenómeno e atacá-las, no sentido de se salvaguardar o bem-estar e mesmo a vida dessas crianças.

Ninguém deve ficar indiferente aos actuais problemas que afectam a sociedade, traduzidos em situações como o abandono de crianças pelos seus familiares ou a fuga dos seus lares que, por diversas razões, acham que na rua podem encontrar meios de sobrevivência.

Neste sentido, os problemas da criança devem ser considerados pelo Estado um assunto muito sério. É urgente que se mobilizem recursos financeiros para que se recolham as crianças que estão na rua para que possam estar em locais em que encontrem condições para viverem dignamente, nos casos em que não for possível devolvê-las às suas famílias.

Em princípio, é no seio da família que as crianças podem ter um desenvolvimento harmonioso em vários aspectos, físico, psíquico e cultural. Havendo entretanto situações que impeçam a criança de poder ter uma vida normal no seio familiar, o Estado deve intervir no sentido de assegurar que ela esteja à guarda de instituições capazes de garantir a sua educação e protecção efectiva.

Há crianças que foram maltratadas por familiares seus e não querem regressar a casa, onde podem de novo entrar em contacto com pessoas que lhes têm infligido maus tratos.

Que o Estado crie em todo o país condições para albergar as crianças que são vítimas de violência, protegendo-as de familiares que não fazem outra coisa senão atentar contra as suas vidas.

O Estado angolano reconhece a criança como detentora de direitos e deveres e consagra os direitos da criança como um Direito Fundamental. De acordo com o art.º 80 nº 1 da Constituição da República de Angola (2010), é responsabilidade do Estado, da família e da sociedade prestar a devida assistência a criança de forma a assegurar os 18 seus direitos, bem como a sua protecção contra toda e qualquer situação que coloque a sua vida em perigo, seja através de abuso, maus-tratos, abandono, opressão, discriminação, exploração ou/e exercício de abuso de autoridade. O mesmo artigo refere que as políticas a serem implementadas no âmbito familiar, educacional ou em termos da saúde, devem velar pelo interesse superior da criança.<sup>16</sup>

Segundo Manico, para a garantia e a protecção dos direitos da criança, o Estado comprometeu-se a executar diversas acções a níveis político e social e tarefas a serem desenvolvidas em prol da criança através de um conjunto de medidas, os chamados “11 compromissos”, que são:<sup>17</sup>

1. Esperança de vida ao nascer;
2. Segurança Alimentar e Nutrição;
3. Registo de Nascimento;
4. Educação da Primeira Infância;
5. Educação Primária e Formação Profissional;
6. Justiça Juvenil;
7. Prevenção e Redução do Impacto do VIH/SIDA nas Famílias e nas Crianças;
8. Prevenção e Combate à Violência Contra a Criança;

<sup>16</sup> Constituição da República de Angola (2010).

<sup>17</sup> J. MANICO, *A situação dos direitos da criança em Angola: compromissos e desafios*, 2017.

9. Protecção Social e Competências Familiares;
10. A criança e a Comunicação Social, Cultura e o Desporto;
11. A criança no Plano Nacional e no Orçamento Geral do Estado.

Ainda de acordo com Manico, estes compromissos em prática, são fundamentais para a salvaguarda e protecção dos direitos da criança, nomeadamente: Direito a identidade; Direito a protecção; Direito a justiça; Direito a educação e cuidados; Direito a amor e carinho; Direito a saúde e tratamento especial; Direito a qualidade de vida e direito a igualdade.<sup>18</sup>

O Instituto Nacional da Criança (INAC), desenvolve um grande papel neste processo, pois dispõe de um gabinete específico voltado à protecção da criança e através deste, elabora e executa projectos para este fim, assim como tem a tarefa de encaminhar os casos que sejam da competência do Julgado de Menores.<sup>19</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos claramente que os impactos emocionais da violência infantil ocasionam danos psicológicos para os mesmos, propiciam adoecimento mental e desencadeiam depressão, fobias, stresse pós-traumático, transtorno obsessivo compulsivo, automutilação, podendo chegar a tentativas de suicídio ou até mesmo o suicídio.

Portanto, a família é o espaço de expressão da autoridade do pai e em menor grau da mãe, no interior da qual, todos os componentes procuram, em determinados momentos, exercer o próprio poder, ou seja, impor a sua vontade aos demais, exercendo o chamado “pequeno poder”.

Assim são diversos os factores da violência infantil no lar entre elas tensões decorrentes da falta de

emprego, baixos salários, grande número de filhos, precárias condições de saúde, uso de drogas, alcoolismo, problemas psicológicos e psiquiátricos, história de abuso dos pais quando criança, etc.

Deste modo, a violência infantil, nas suas diversas modalidades, atinge crianças de todos os sexos, etnias, religiões, ignorando fronteiras económicas entre as classes, perpassando todos os níveis, não sendo, portanto, característica de determinado segmento social.

Salientamos que é o papel das instituições do Estado de proteger crianças visando contribuir para eliminar todas as formas de violência contra elas seja desenvolvida. Uma capacitação inicial e em serviço que transmita conhecimentos e o respeito aos direitos da criança devem ser oferecidas. O Estado deve investir em programas educacionais e de capacitação sistemáticos para profissionais e leigos que trabalham com ou para crianças e famílias com vistas a prevenir, detectar e responder à violência contra crianças.

## REFERÊNCIAS

ALVES M. **O abuso de menores em Luanda, Percepções e concepções do sistema acerca da protecção social e do ordenamento sociojurídico**, 2015.

BARROS A.S.D. e FREITAS, M. D. F. Q. D. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes: consequências e estratégias de prevenção com pais agressores**. Pensando famílias, 2015.

CHAUÍ M. **Participando do debate sobre a mulher e violência**. In: *Perspectivas Antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CHIOQUETTA R. D. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes: o berço do crime**, Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília, Ano – Edição 13 – Maio/2014.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Edição. São Paulo. Atlas, 2004.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Cfr.; M. ALVES, *O abuso de menores em Luanda, Percepções e concepções do sistema acerca da protecção social e do ordenamento sociojurídico*. 2015.

LOUREIRO, A. J. C. **Concepções de Infância ao Longo da História e a Evolução Jurídica do Direito da Criança.** 2008 Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br>. Consultados aos 13 de Abril de 2022.

MANICO, J. **A situação dos direitos da criança em Angola: compromissos e desafios**, 2017.

MARCONI M. A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Fase de trabalho de campo. In: O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2001.

RODRIGUES L. S. **Contextos familiares violentos: da vivência de filho à experiência de pai.** Pensando fam., Porto Alegre, v.18, n.2, 2014 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Consultados aos 14 de Abril de 2022.

SAFFIOTI, H. **Violência de Género – lugar da práxis na construção da subjectividade.** Lutas Sociais, nº 2, PUC/SP, 1989.

SAFFIOTI, H. I. B. **A síndrome do pequeno poder.** In: AZEVEDO, Maria Amélia. 2004.

**LEGISLAÇÃO DIVERSA.** Constituição da República de Angola (2010).

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INSERÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

### DISTANCE EDUCATION: INSERTION OF NEW PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL PRACTICES IN THE TEACHING LEARNING PROCESS

Diogo Sanches Dino do Nascimento <sup>1</sup>

Cristiano de Assis Silva <sup>2</sup>

Antonia Angela de Lima <sup>3</sup>

#### RESUMO

Face aos entraves constituídos sobre as relações professor-aluno, este estudo apresentou como problema de pesquisa: Quais os desafios teórico-metodológicos da inclusão de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia? O objetivo é debater a ampliação da EaD na Educação Básica e o papel das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, essa pesquisa apresenta relevância por tratar de uma modalidade de Educação a Distância (EaD), que oferece um processo de aprendizagem de forma dinâmica, mediada através das novas tecnologias, como uma possibilidade de aprendizagem a partir da proposta do ensino *online*. O estudo alicerça-se nas contribuições teóricas de renomados autores que discorrem sobre a temática em pauta. A partir de referências bibliográficas sobre o tema, apresenta-se uma abordagem qualitativa, na qual leva-se em consideração o debate sobre o tema que está sendo pesquisado, mediante a realização de um estudo de revisão bibliográfica. Evidencia-se que essa modalidade de ensino está em constante transformação, no rastreamento por uma educação de qualidade, contribuindo para levar o ensino a todos em tempos atípicos. Portanto, a sua praticidade e funcionalidade devem estar aliadas na qualidade do ensino-aprendizagem ofertado especialmente pelas instituições públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância. Ensino-aprendizagem. Tecnologia.

#### ABSTRACT

In view of the obstacles created in relation to teacher-student relationships, this study presented as a research problem: What are the theoretical and methodological challenges of including new technologies in the teaching-learning process in times of pandemic? The objective is to debate the expansion of distance education in Basic Education and the role of new technologies in the teaching-learning process. Thus, this research is relevant because it deals with a modality of Distance Education (EaD), which offers a learning process in a dynamic way, mediated through new technologies, as a possibility of learning based on the proposal of online teaching. The study is based on the theoretical contributions of renowned authors who discuss the topic in question. Based on bibliographical references on the subject, a qualitative approach is presented, in which the debate on the subject being researched is considered, by conducting a literature review study. It is evident that this teaching modality is in constant transformation, in the search for quality education, contributing to bringing education to everyone in atypical times. Therefore, its practicality and functionality must be combined with the quality of teaching-learning offered especially by public institutions.

**KEYWORDS:** Distance education; Teaching learning; Technology.

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC); Especialista em Planejamento e Gestão Educacional pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC); Especialista em Docência do Ensino Superior (ISEC); Mestrando em Ciência da Educação pela ACU – Absouluty Christian University. **E-MAIL:** diogosdn1@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9573034166291280.

<sup>2</sup> Pós Doutor em Ciências da Educação. Doutor em Ciências da Saúde Coletiva. Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. **E-MAIL:** cristiano.wc32@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:**lattes.cnpq.br/7723981451094769

<sup>3</sup> Licenciatura em Letras (Inglês) da Universidade Estácio de Sá (ce). Especialista em Docência do Nível Superior (FIP/Patos/PB). Mestre em Ciências da Educação. Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-MAIL:** angelaxavieroliveira9@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 estão profundamente marcados pela pandemia causada pela Covid-19. O vírus e suas graves consequências trouxeram para a educação brasileira desafios estruturais que confrontam entre si o direito à Educação, as condições estruturantes das escolas para funcionarem sob crise de saúde pública, às bases de formação e de atuação docente e os processos de ensino-aprendizagem, integrados em dinâmicas nunca antes empreendidas de articulação didática na tríade escola-família-comunidade.

O isolamento causado pelo novo coronavírus tem despertado o interesse do sistema educacional de diversas formas, como as relacionadas com abordagens de combate ao vírus em prol do retorno da normalidade a ações que possam ser adotadas para reduzir os danos advindos com o isolamento social. Assim, são concebidos diariamente diálogos via *lives* sobre estratégias inovadoras de ensino e de formação profissional, redes de integração técnico-docentes, discussões relativas à precarização do trabalho, políticas de administração de redes públicas de ensino, desigualdade social e demandas tecnológicas para aquisição e otimização dos domínios pedagógico-profissionais que se apresentam como desafios para se (re)pensar a inclusão de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, estabelece-se como problema para este artigo: Quais os desafios teórico-metodológicos da inclusão de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia? Esse problema pode ser abordado desde os entraves constituídos às relações e aos afetos na relação professor-aluno, como fundo dos processos de tal inclusão, passando pelos aspectos emocionais ou éticos do coletivo docente quanto ao trabalho em cenários de home office até às interações propriamente ditas de inclusão tecnológica,

Portanto, o objetivo desse estudo consiste em debater a ampliação da EaD na Educação Básica e o papel

das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, fizemos uso da revisão bibliográfica centrada nas contribuições teóricas recentes sobre o tema em pauta, baseado em: Imbernón (2010), Silva (2001), Vieira (2011), Moran (2013), e outros, que abordam a temática com maior intensidade, remetendo-a ao contexto contemporâneo.

No Brasil, a Educação a Distância é definida oficialmente pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que reza: Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A temática abordada apresenta relevância por tratar da modalidade Educação a Distância, que oferece um processo de aprendizado de maneira dinâmica e mediada através das novas tecnologias, buscando uma integração virtual pautada no ambiente de aprendizado. O estudo também pode ser considerado viável, apesar dos poucos exemplares sobre o tema, estes trazem informações com propostas de reflexão sobre o momento.

## METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica, tendo como método o levantamento de registros de pesquisas desenvolvidas anteriormente por outros autores e pesquisadores. Pautada em um estudo do conhecimento, metodologia que, para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “permite a identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em um determinado espaço de tempo [...]”.

Em comum perspectiva, Chizzotti (2001) assinala que este método se fundamenta em dados corrigidos nas

interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que tais dados propiciam aos seus atos.

O instrumento para coleta dos dados foi um levantamento bibliográfico através da leitura e fichamento de texto em livros, revistas, artigos, periódicos, meios eletrônicos, dentre outros que dão subsídios para o enriquecimento desta pesquisa.

Os procedimentos adotados para a condução do estudo foram: Elaboração do tema, pesquisa de literatura e análise crítica dos artigos pesquisados. A pesquisa bibliográfica foi realizada durante o mês de abril a junho de 2021, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos Capes e SciELO. Os estudos selecionados seguiram critérios disponíveis na íntegra e de forma gratuita, trabalhos nacionais e pesquisas publicadas nas últimas duas décadas.

### **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)**

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e com elas o avanço da Educação *online* não pode ser ignorado no cenário atual. A Educação a Distância avança por meio da internet o que tem aumentado a procura por cursos de ensino *online*. Muitos veem nas TICs uma perspectiva transformadora como meio de acesso à educação. Pierre Lévy, filósofo francês, considerado um dos estudiosos da Internet e da tecnologia, defende a cultura como um meio de comunicação aberta interpessoal no mundo, independentemente de sua localização geográfica.

Para Landim (1997), a EaD é a modalidade de ensino-aprendizagem mais apropriada para reduzir as distâncias e os isolamentos geográficos, psicossociais, econômicos e culturais, caracterizando uma nova revolução na democratização do conhecimento. O autor ressalta que a Educação a Distância evidencia a separação física entre professores e alunos, uma vez que se diferencia do ensino presencial, comunicação de mão

dupla, dando ao estudante o benefício de um diálogo e da possibilidade de iniciativas em dupla via mediante os encontros ocasionais com intenções didáticas e de socialização.

Ressalta-se que as distinções entre a cultura (a dinâmica das representações), a sociedade (as pessoas, seus vínculos, suas trocas, suas relações de força) e a técnica (os artefatos eficazes) devem ficar no campo conceitual. Segundo Lévy (1996, p. 37), “as verdadeiras relações não se travam, portanto, entre a tecnologia (que seria de ordem da causa) e a cultura (que sofreria os efeitos), mas entre uma multidão de agentes humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam diversamente as técnicas”.

Para alguns estudiosos, essa modalidade de Educação *On-line* é interpretada como uma revolução tecnológica, em que as TICs são as protagonistas exclusivas dessa revolução no campo da educação. Sobre isso, é perceptível certa resistência cultural em relação a modalidade EaD, mesmo que a Educação a Distância tenha nas TICs uma forma de inclusão de diversas classes sociais no campo da educação.

Imbernón (2010, p. 36) faz uma observação interessante sobre esse assunto:

Para que o uso das TICs signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

A incorporação das TICs tem ajudado a transformar o espaço escolar em um lugar democrático facilitando ao educando ver o mundo muito além dos limites da sala de aula, sem deixar de respeitar os pensamentos e princípios do outro, consistindo na forma mais democrática das modalidades de educação, pois



utiliza de tecnologias de informação e comunicação propiciando a transposição de obstáculos e a conquista do conhecimento. Nesse sentido, Vieira (2011, p. 4) assinala que o uso da informática implica em uma forma de ensinar/aprender.

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

A EaD é uma modalidade diferenciada da educação presencial, isto é, uma modalidade diferente da que costumamos ver na educação no cotidiano. Para Lemgruber (2012, p. 4):

Apesar de ser corrente a referência à Educação a Distância como uma modalidade, o termo pode trazer confusão com especificidades educacionais tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena, estas sim modalidades educacionais. A imprecisão é tanta que há normas legais que chegam a dizer que EaD é uma modalidade educacional que poderá ser aplicada a diversos níveis e modalidades de ensino.

Assim, o suporte da EaD volta-se para uma metodologia própria, que requer mudanças no ensino presencial por um modelo de transmissão por meio da internet. Em relação a essa afirmação, Lemgruber (2012) nos leva a refletir sobre o meio tecnológico no ensino-aprendizagem, e dispõe condições e possibilidades

pedagógicas, em que o autor mostra como exemplo inserir arquivo de áudio ou vídeo em um texto impresso.

Essa modalidade de ensino exige do professor uma formação contínua capaz de redimensionar práticas docentes. O uso de ambientes coletivo e individual pode contribuir na aprendizagem colaborativa, em que somos corresponsáveis pelo próprio processo e do grupo: alunos, tutores e professores.

Maia e Mattar (2007, p. 6) argumentam que a EaD é “uma modalidade de educação em que os professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”.

A inserção da tecnologia de comunicação vislumbra muitas possibilidades de ampliar o acesso à educação, embora as práticas mais inovadoras não representem mudanças nas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem ou nos papéis do aluno e do professor. A Internet potencializa a modalidade de ensino *online*, redimensiona a docência e a aprendizagem a um modo *online*, sem comprometer a qualidade da educação, por meio do uso das TICs.

## O ENSINO NA EAD

A Educação a Distância apresenta um avanço satisfatório na educação do país através das políticas públicas, permitindo assim uma oferta maior de cursos e a flexibilidade de horários disponíveis aos alunos e professores, encontrando no caminho o desafio de manter a qualidade e o nível de formação dos alunos. Neste contexto, Oliveira (2012) destaca em seu estudo o desafio no espaço e no tempo, uma limitação geográfica do processo educativo que envolve diversos meios de comunicação, dando a autonomia ao aluno, por meio de um estudo flexível e independente.

O educador como interlocutor do processo de ensino-aprendizagem precisa estar atento e preparado para os desafios novos dessa geração, que está em contato direto com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), fontes essas, de acesso ao

conhecimento. Para que haja avanço o professor precisa estar sempre em formação contínua e no aperfeiçoamento diário. Para Gomes, Silva e Nunes (2013, p. 71): “O docente sem base sólida na sua formação cultural, científica e pedagógica não tem tranquilidade e firmeza para ensinar com os conhecimentos exigidos para os padrões da sociedade contemporânea”.

Nessa perspectiva, Gomes, Silva e Nunes (2013) ressaltam que o despreparo dos profissionais da educação evidencia que as políticas educacionais estão sendo realizadas sem uma preocupação com professores e alunos, isto é, do maior ao menor, sem conceder a inclusão digital a estes sujeitos.

É perceptível que a EaD surge para atender as necessidades diversificadas e dinâmicas da educação tendo como suporte às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que proporcionam aos estudantes a superação de barreiras existentes nas Instituições de Educação Superior (IES), por meio de uma maior oferta de cursos e número de vagas, permanência do indivíduo em seu entorno familiar e profissional, respeito ao ritmo de aprendizagem do indivíduo e construção de autonomia para o estudo, possibilidade de cada usar seus melhores horários.

Na modalidade da EaD, é necessária uma formação específica, para assim o docente atuar com eficiência, promovendo uma reflexão acerca das inovações oportunizadas aos participantes desse modelo de ensino, de modo dinâmico, crítica e criativo, assim como os seus recursos, projetos e práticas pedagógicas.

O papel e a formação do docente devem ser independentes da modalidade que atua, o docente é um elemento imprescindível. Assim, conforme Gatti (2009, p. 2):

No caso dos processos de Educação a Distância observa-se a importância do professor, desde a criação/produção/revisão/recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes

modalidades: na colocação de temas, de problemas, em consultas, em tutoria, em revisões, em processos de recuperação, etc. por e-mails, por webcam, por telefone, em bases de atendimento, etc.

Tanto no ensino presencial como no ensino a distância, o saber docente compreende a dialogicidade no processo de ensinar e o aprender, ou seja, o professor deve se colocar na posição de que não é o detentor do saber, pois além de não saber tudo, deve considerar os estudantes como pessoas plenas, com passado e com história, com conhecimento de mundo. O conhecimento não pode ser entendido como individual, é preciso que o professor se conscientize de que seu papel é o de mediar o conhecimento e a aprendizagem.

Freire (2002, p. 13) afirma que “[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Nesse contexto, salienta-se que o professor ainda é centralizado a aspectos claramente voltados ao plano didático de muitos cursos, embasado nesta centralidade, seja pela condição que o professor/tutor é obrigado a assumir, seja pelo projeto pedagógico que, ainda que se proponha à criação de espaços dialógicos, o prende a papéis impostos ao tutor/professor.

Ao assumir a posição de tutor/professor, como é conhecido na modalidade EaD, o docente amplia o seu papel nos cursos à distância, por meio da mediação e acompanhamento dos discentes, o tutor/professor acaba sendo responsável pela gestão do seu fazer docente e do processo de ensino-aprendizagem. O docente passa a ter a liberdade e a autonomia de produzir conteúdo dos cursos, escolher materiais didáticos e ferramentas midiáticas, desenvolver estratégias de aprendizagem e atividades pedagógicas levando em consideração a necessidade, o interesse e o perfil dos seus alunos (MAIA, 2014, p. 4).

## ENSINAR E APRENDER COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Com aporte nas indagações que inquietam muitos profissionais da educação atualmente, “Como ensinar e aprender numa sociedade mais conectada”? (MORAN, 2013, p. 11), busca-se compreender a discussão sobre os possíveis caminhos que entrelaçam tecnologias e ensino e de que maneira tais ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com os paradigmas da sociedade contemporânea.

Indubitavelmente, os educadores do século XXI precisam estar preparados para interagir com essa nova geração que dispõe de acesso instantâneo à informação através dos modernos meios de comunicação, contudo, ainda há limitações para a formação nesse âmbito, devido a fatores como a falta de tempo delimitada por carga horária de trabalho exaustiva, formação inicial e/ou continuada, pouco acesso as tecnologias, entre outros. A escola, nessa perspectiva, vê-se desafiada a inserir as tecnologias digitais na sala de aula, revendo conceitos e apropriando-se das novas concepções de ensino e aprendizagem, pois, como assegura Moran (2013, p. 11), “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais”.

Em consonância com tal pensamento, Kenski (2012, p. 75) afirma que “o impacto das novas tecnologias [...] exige uma reflexão profunda sobre a escola e o ensino que ela oferece; sobre as formas de avaliação da aprendizagem e do próprio processo pedagógico em ação”. A crença de que a inclusão das tecnologias digitais nas escolas trará soluções definitivas para o ensino é enganosa, assim declara Moran (2013, p. 14): “As tecnologias são importantes, mas não resolvem o problema em sua profundidade”.

Moran (2013, p. 14) ainda ressalta que o ensino de qualidade envolve diversas variáveis:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congrega docentes bem-preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los. Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

É lamentável, então, que essas variáveis não estão presentes, em totalidade, na maioria de nossas escolas, e são muitas as dificuldades para que essa transformação aconteça de fato. Segundo Moran (2013), é necessário, em primeiro plano, que as práticas pedagógicas adotadas sejam revistas. Nessa direção, o mesmo autor esclarece que o docente inovador, além de saber articular e ser criativo precisa ser um parceiro para seus alunos, através de atitudes “[...] que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2013, p. 17).

Nesse viés, Behrens (2013, p. 71) também concorda que o educador deve “[...] mudar o foco de ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender, em especial, o ‘aprender a aprender’, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno”. Na construção sólida dos alicerces dessas mudanças, a educação deve se apoiar em bases ou eixos: “[...] o conhecimento integrador e inovador, o desenvolvimento da autoestima/ autoconhecimento, a formação do aluno-empresendedor e a construção do aluno-cidadão” (MORAN, 2007, p. 1).

Apropriar-se desses conhecimentos possibilitará ao educador maior e melhor visão do processo de

construção do conhecimento e as relações entre indivíduo, sociedade e espécie em um ambiente complexo e em constante transformação. Isso representa criar condições e situações didáticas que permitam, além da aprendizagem significativa e globalizada, o questionamento do próprio ato de conhecer.

Nesse viés, os docentes não devem se isentar da responsabilidade de reconhecer e aprimorarem-se de novos métodos de ensino e aprendizagem, enfrentando “[...] com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender” (BEHRENS, 2013, p. 73). Devemos, então, ver nas tecnologias oportunidades de conquistar a *sabedoria*, através da interação entre docentes e discentes ocupando papéis ativos e colaborativos durante as atividades. Uma aprendizagem colaborativa vai além das práticas rotineiras de sala de aula, permitindo desafiar o aluno a problematizar, questionar, cooperar, contribuir, avaliar, enfim, participar efetivamente da sua própria aprendizagem, descobrindo novos caminhos para aprender.

Considerando os embasamentos de Behrens (2013), o professor, ao propor uma metodologia inovadora através do uso da tecnologia digital, precisa estar atento aos quatro pilares da aprendizagem colaborativa apregoados por Delors (1999) no Relatório para a Organização das Nações Unidas (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O documento aponta a educação continuada como uma necessidade para a sociedade do conhecimento. Uma aprendizagem que deve se desenvolver ao longo de toda a vida, alicerçada por quatro importantes pilares: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser*.

Para Behrens (2013), os professores precisam desafiar seus alunos a desenvolverem a criticidade, a competência e a formação humana num ambiente de pesquisa e cooperação. Essa visão coaduna com o paradigma emergente por tratar-se de “uma aliança de

abordagens pedagógicas, formando uma verdadeira teia da visão holística com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa” (BEHRENS, 2013, p. 87). Essa perspectiva se justifica em atenção às seguintes características:

- a) O ensino com pesquisa pode provocar uma superação de reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. [...].
- b) A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa [...].
- c) A visão holística ou sistêmica busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano e sua totalidade, considerando o homem em suas inteligências múltiplas, levando a formação de um profissional humano, ético e sensível (BEHRENS, 2013, p. 87).

Compreende-se, a partir desses pressupostos, que desenvolver uma prática pedagógica condizente com as demandas da sociedade atual requer um trabalho que abarque as três dimensões apresentadas, inter-relacionadas e instrumentalizadas pelas modernas tecnologias digitais. Tendo em conta que a escola dispõe de um repertório variado de formas de comunicação e informação, bem como de experiências reveladoras de possibilidades e de interesses é necessária a abertura para uma pedagogia que utilize as tecnologias digitais recurso mobilizador e promotor de renovação das práticas de ensino.

Tecnologia e inovação são temas presentes também na recém homologada Base Nacional Comum (BRASIL, 2017). A proposta é que a escola contextualize o uso da tecnologia ao currículo, de forma a desenvolver as competências necessárias para construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores. Recomenda-se que a escola cumpra seu papel de formar a nova geração, considerando que jovens, por estarem inseridos na

cultura digital, têm se comportado não apenas como consumidores, mas como protagonistas envolvidos nas novas formas de interação e atuação social. Isso requer uma formação que busque estimular não só o uso das tecnologias digitais, mas a reflexão crítica em relação aos conteúdos e produtos disponíveis.

Por esse motivo, consideramos necessário integrar os novos modos de comunicação, as novas linguagens, buscando aproveitar o potencial da comunicação nesse universo da cultura digital. Nessa ótica, é fundamental o uso dos diversos caminhos e linguagens para investir no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Kenski (2012), cabe ressaltar que as concepções de linguagem, de escrita e de leitura sejam ampliadas para que se possam integrar as atividades de mediação textual por intermédio do uso das tecnologias digitais.

#### **MEIOS INOVADORES NO ENSINO: CIBERESPAÇO E M-LEARNING**

A oferta e a procura crescente por cursos do ensino superior à Distância têm exigido a apropriação de ferramentas tecnológicas e metodológicas essenciais para as práticas educacionais nas plataformas on-line. No atual cenário as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) se tornaram o mecanismo principal para a existência e sobrevivência desta modalidade de ensino.

Diante das possibilidades que as TICs oferecem nos processos formativos, “presencia-se, nos últimos anos, vertiginosa expansão da oferta de formação por meio da EaD, com uso mais intenso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e mais recentemente, das redes sociais” (ALONSO; SILVA, 2018, p. 3).

Moore e Kearsley (2007) acentuam que na educação a distância, educadores e educandos trocam informações em diferentes locais e em tempo real, numa aprendizagem simultânea, em que os educadores lidam com um ensino no qual não há a presença física com os

seus educandos, havendo, no entanto, uma relação mediada por ambientes virtuais.

Nesta perspectiva, os cursos on-line, a distância, não exigem a ocupação de espaços físicos grandes, tão pouco, a presença dos educandos nas salas de aulas durante todo o curso ou em parte dele.

Conforme Pallof e Pratt (2002), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são baseados no uso de tecnologias direcionadas a garantir os processos científicos e metodológicos vigentes nas práticas educacionais, exigidas nas disciplinas ofertadas nos cursos de Educação a Distância online.

O relacionamento estabelecido entre educador e educando ocorre dentro dos espaços ou comunidades educacionais eletrônicas, com a troca de informação e mediação dos processos educativos. “Estudando em locais distintos, eles (professores e alunos) dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informação e lhes proporcionar um meio para interagir” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 1). A troca de informação em tempo real, diante da presença virtual dos professores que a modalidade exige, a condução das rotinas diárias de estudo e a relação professor e educando dependem do conhecimento de aparatos tecnológicos, os quais incidem em tais rotinas.

O campo digital unifica-se ao consciente do educando, não apenas como um conjunto de ferramentas, mas, como um caminho viável para agregar valores nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, Martins *et al.* (2018) assinalam que a *Mobile learning* surge como tecnologia de acesso rápido a informação da aprendizagem nos ambientes virtuais e nos mais variados espaços físicos. Logo, “*Mobile learning* ou *M-learning* é a aprendizagem por meio de dispositivos móveis, tais como celulares, *tablets* e *smartphones*” (MARTINS *et al.*, 2018, p. 3). A utilização dos dispositivos móveis agrega valores no tocante a comunicação instantânea no contexto educacional pela mobilidade e capacidade que os aparelhos então citados podem oferecer.

Referente ao termo “*Mobile learning*”, este surgiu a princípio “numa publicação científica, em 2001, na qual foram destacadas as vantagens de se estudar em qualquer lugar e a qualquer hora” (MARTINS *et al.*, 2018, p. 3). Neste âmbito, o uso destes recursos emana das possibilidades viáveis de gerir informações, permitindo ainda que as metodologias educacionais a Distância possam ser conduzidas em larga escala, atendendo aos mais variados cursos e públicos educacionais.

As trocas de informações entre educador e educando ocorrem por meios tecnológicos o que incide num “espaço específico de aprendizagem”, ou seja, as informações são armazenadas em sites educacionais ou provedores também educacionais, que se tornam referências para outros usuários no compartilhamento dos conteúdos de interesse da comunidade científica ou de outros usuários.

O conhecimento torna-se parte da rede mundial de computadores propiciando as trocas de informações. Este fato é definido por Lévy (1999, p. 17) como ciberespaço, isto é, “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

O processo de ensino e aprendizagem ocorre em parte, em via dupla num ambiente virtual, destacando também que há instituições em que os conteúdos são gravados, permitindo que os educandos possam ter acesso aos conteúdos em tempo real, fazendo uso deles, com reprises e armazenamentos nas mais variadas mídias digitais.

A relação estabelecida do ciberespaço com o processo de ensino aprendizagem possibilita a troca de informações em qualquer lugar através dos diversos dispositivos de acesso digital e a possibilidade de gerenciar conteúdos diversos numa perspectiva educacional de troca de informações, essencial para a existência dos ambientes virtuais.

Na finalidade educacional, a *M-Learning* e os ciberespaço somam-se ao contexto digital ampliando conjunto de ferramentas tecnológicas e métodos de ensinamentos apropriados para o ambiente virtual e on-line,

tornando-se parte da linguagem, atitudes e processos formativos dos Ambientes Virtuais da Aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe uma abordagem sobre a Educação a Distância (EaD), visando uma reflexão em torno de referências bibliográficas, não apenas na pretensão de estabelecer afirmações conclusivas sobre o assunto, entretanto, para se obter informações precisas acerca dessa inovação tecnológica, em um período atípico vivenciado hodiernamente.

O educador é caracterizado como um elemento essencial para se atingir práticas educativas dinâmicas e contínuas, aliando as tecnologias às novas metodologias, tornando esse processo eficaz, principalmente em tempos de desafios constantes, como o corrente ano, que necessitou de inovações na esfera educacional, para atender as demandas face ao cenário pandêmico.

Face a velocidade tecnológica que se faz presente no mundo globalizado, principalmente no contexto atual acometido pela pandemia da Covid-19, ainda se vislumbra certa rejeição por professores e alunos que prezam pelos valores ligados a interação de forma presencial, enraizados aos valores conservadores do conhecimento e do ensino, e que tal rejeição é consequência do conhecimento limitado da TIC.

A inovação tecnológica torna-se um instrumento imprescindível no processo de planejamento estratégico para aulas em EaD, ministradas nas instituições educacionais públicas, por meio de serviços oferecidos, balizando suas ações em regras, escalas ou níveis de inovação, garantindo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem online com a satisfação do aluno.

O ensino EaD, no cenário hodierno, é marcado pelo compartilhamento e troca de experiências com professores de outras áreas ou instituições, inclusive no que se refere a implementação e desenvolvimento do ensino remoto.

Destarte, essa modalidade propicia aos docentes priorizar ações para manter alunos conectados com os conteúdos pedagógicos, mantendo o vínculo institucional, é importante ressaltar que mesmo o docente desenvolvendo diversas estratégias metodológicas ainda se tem um número altíssimo de evasão escolar, seja na educação básica, seja no ensino superior, de modo a caracterizar o ensino remoto como um canal temporário, dando ao professor uma escolha viável acerca dos meios tecnológicos que este domina, buscando reduzir a pressão de criação de ambientes, de modo a priorizar o tempo para a concepção da aula remota. Permite ainda que os conteúdos possam ser baixados e acessados pelos alunos, através da mediação assíncrona do professor, evidenciando o cenário daqueles estudantes que possuem acesso restrito à internet.

A modalidade EaD oportuniza aos docentes a ministrarem aulas para grandes grupos de alunos, oferecendo ao aprofundamento de conteúdos por períodos de tempos diferenciados, como vivenciamos atualmente.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são baseados no uso de tecnologias direcionadas a garantia dos processos científicos e metodológicos vigentes nas práticas educacionais exigidas pelo currículo da educação básica e ofertadas por meio da Educação a Distância *online*.

Portanto, percebe-se que essa modalidade de ensino EaD busca uma constante transformação para a melhoria da oferta de uma educação de qualidade, contribuindo para levar o ensino a todos em tempos atípicos. Nesse sentido, a sua praticidade e funcionalidade devem estar aliadas na qualidade do ensino oferecido, especialmente, pelas instituições públicas.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M.; SILVA, D. G. **A educação a distância e a formação *on-line*: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências.** Educ. Soc., Campinas, v. 39 n. 143, Apr./June, 2018.

BARROS, J. N. S. **Educação a distância, democracia e utopia na sociedade do conhecimento.** Campinas: Papirus Editora, 2015.

BEHRENS, M. A. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASSETO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 67-132. BRASIL. Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br//legislação/leis>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir.** São Paulo: UNESCO, MEC: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.

GOMES, R. O. D. A.; SILVA, M. L. R. D.; NUNES, J. B. C. **Formação de professores para o letramento digital.** In: NUNES, J. B. C.; OLIVEIRA, L. X. D. Formação de professores para as TDICE: software livre e educação a distância. Brasília: Liber Livro, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação à distância: algumas considerações.** Rio de Janeiro, 1997.

LEMGRUBER, M. S. **Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos.** Portal do MEC. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio\\_lemgruber.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf). Acesso em: 6 jun. 2021.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIA, F. **Docência na EaD: Reflexões sobre a fazer docente da tutoria**. Curitiba: AVM – Faculdade Integrada, 2014.

MARTINS, W. S. *et al.* **M-learning como modalidade de ensino: a utilização do aplicativo estatística fácil no ensino médio**. *Ensino da Matemática em Debate* São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1 - 17, 2018.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. *Educação Por Escrito*, 5(2), 154-164, 2014.

OLIVEIRA, J. S. de. **Professor X TICS: dificuldades ou comodismo**. *Diálogos Educacionais em Revista*, v. 3, n. 1, p. 99-111, 2012.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Formoso – BA, v. 10, p. 66-72, 2011.



## RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

### PEDAGOGICAL RESOURCES FOR STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS: A SYSTEMATIC REVIEW

Diogo Sanches Dino do Nascimento <sup>1</sup>

Cristiano de Assis Silva <sup>2</sup>

Antonia Angela de Lima <sup>3</sup>

Maria Loureto Lima <sup>4</sup>

#### RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) compreende um transtorno de neurodesenvolvimento que pode comprometer a comunicação e as habilidades sociais. Intervenções acessíveis baseadas em recursos educacionais podem fortalecer políticas públicas em educação para estudantes com TEA. O objetivo consiste em analisar os recursos pedagógicos utilizados por profissionais do Ensino Básico e superior que lidam com alunos com TEA. Trata-se de uma pesquisa é uma revisão sistemática de literatura, o qual buscou evidenciar qualitativamente os estudos escolhidos para a análise. A pergunta de pesquisa foi estabelecida de acordo com a estratégia de busca Population, Intervention, Comparison, Outcome, Study Design (PICOS). As bases científicas utilizadas na busca foram: DOAJ, *Web of Science* e *Google Acadêmico.*, no segundo trimestre de 2021. Para essa revisão, dez artigos foram selecionados. Dentre os recursos pedagógicos identificados nas publicações analisadas destacaram-se: treinamento em habilidades sociais e organizacionais; suporte e monitoramento educacional/profissional; artefatos tecnológicos de interação audiovisual; e, ferramentas de avaliação com capacidade educacional. Existe uma demanda latente por estratégias motivacionais para estudantes com TEA. O aperfeiçoamento de recursos educacionais que dialoguem com a interatividade das aulas, comunicação clara e objetiva e flexibilidade no tempo de entrega de atividades acadêmicas pode trazer avanços para esta demanda. Os recursos pedagógicos identificados, neste estudo, por meio da revisão sistemática de literatura, buscam auxiliar na superação das dificuldades relacionadas à comunicação, à interação e às habilidades sociais de estudantes com TEA. Contudo, é preciso avançar mais na profusão e disseminação de tais recursos pedagógicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autismo; Recursos pedagógicos; Educação; Ensino.

#### ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) comprises a neurodevelopmental disorder that can compromise communication and social skills. Accessible interventions based on educational resources can strengthen public policies in education for students with ASD. The objective is to analyze the pedagogical resources used by professionals in Basic and Higher Education who deal with students with ASD. This research is a systematic literature review, which sought to qualitatively highlight the studies chosen for analysis. The search question was established according to the Population, Intervention, Comparison, Outcome, Study Design (PICOS) search strategy. The scientific bases used in the search were: DOAJ, Web of Science and Academic Google., in the second quarter of 2021. For this review, ten articles were selected. Among the pedagogical resources identified in the analyzed publications, the following stood out: training in social and organizational skills; educational/professional support and monitoring; audiovisual interaction technological artifacts; and assessment tools with educational capability. There is a latent demand for motivational strategies for students with ASD. The improvement of educational resources that dialogue with the interactivity of classes, clear and objective communication, and flexibility in the delivery time of academic activities can bring advances to this demand. The pedagogical resources identified in this study, through a systematic literature review, seek to help overcome the difficulties related to communication, interaction, and social skills of students with ASD. However, more progress is needed in the profusion and dissemination of such pedagogical resources.

**KEYWORDS:** Autism; Pedagogical resources; Education; Teaching.

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC); Especialista em Planejamento e Gestão Educacional pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC); Especialista em Docência do Ensino Superior (ISEC); Mestrando em Ciência da Educação pela ACU – Absouluty Christian University. **E-MAIL:** diogodn1@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9573034166291280

<sup>2</sup> Pós Doutor em Ciências da Educação. Doutor em Ciências da Saúde Coletiva. Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. **E-MAIL:** cristiano.wc32@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7723981451094769

<sup>3</sup> Licenciatura em Letras (Inglês) da Universidade Estácio de Sá (ce). Especialista em Docência do Nível Superior (FIP/Patos/PB). Mestre em Ciências da Educação. Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-MAIL:** angelaxavieroliveira9@gmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental, UTIC, Paraguai. Especialista em Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Joao Calvino, FJC. **E-MAIL:** louretolima@bol.com.br. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7790661215000169

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno de neurodesenvolvimento que apresenta comprometimento na comunicação e nas habilidades sociais, desencadeando comportamentos repetitivos ou restritivos de variada intensidade. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, o TEA abrange os seguintes transtornos: global do desenvolvimento, transtorno autista, e transtorno de Asperger (BAROKOVA; TAGER-FLUSBERG, 2020).

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU), constatou que a prevalência de TEA é crescente e já alcançou 70 milhões indivíduos no mundo (VOS et al., 2016). Ademais, estima-se que na transição da adolescência para a vida adulta, 50 mil indivíduos com TEA a cada ano não acessam serviços de intervenção que atuem com critérios de especificidade acadêmica, desestimulando aspectos cognitivos e sensoriais do aprendizado contribuindo para a não verbalização e desinteresse dialógico no ensino (NYRENIUS; BILLSTEDT, 2020).

A despeito da grande importância do TEA no cenário dos distúrbios do neurodesenvolvimento, apenas nas últimas décadas, a inclusão social tem se afirmado no cenário mundial e buscado traçar uma linha de cuidado com a melhoria de ações voltadas para o processo de ensino aprendizagem de estudantes com TEA em instituições de Ensino Básico e superior (WALIGÓRSKA et al., 2019).

Embora exista diversas estratégias que utilizam recursos pedagógicos no âmbito do Ensino Básico/superior considera-se ainda ser incipiente uma construção sistemática baseada em evidências com estudantes que apresentam TEA no ensino básico e superior (NYRENIUS; BILLSTEDT, 2020).

Nota-se que o desenvolvimento de estratégias no Ensino Básico/superior é provavelmente fortalecido com as políticas públicas de incentivo a primeira infância o que difere dessas modalidades. Assim, elaborar políticas

públicas intersetoriais em todos os níveis de ensino e conhecer as ferramentas educacionais que são utilizadas mundialmente é uma demanda latente. Além disso, é preciso associar as limitações e desafios que perpassam as comorbidades relacionadas a TEA como hiperatividade, transtorno do déficit de atenção, depressão, ansiedade, distúrbios de sono, distúrbios gastrintestinais, além da epilepsia (ISENBERG et al., 2019).

Portanto, o objetivo desse estudo é analisar os recursos pedagógicos utilizados por profissionais do Ensino Básico e superior que lidam com alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Os resultados do presente estudo podem indicar possíveis intervenções fundamentadas em estratégias e recursos pedagógicos que possam fortalecer políticas públicas em educação e saúde com a elaboração de programas multidisciplinares que proporcionem um conforto emocional com foco no bem-estar de estudantes com TEA.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de uma revisão sistemática de literatura, a qual buscou evidenciar qualitativamente os estudos escolhidos para a análise, conduzida com propósito de informar a tomada de decisões baseadas em saúde e educação, na perspectiva de fornecer informações para elaboração de políticas públicas mais efetivas.

Utilizou-se o acrônimo *Population, Intervention, Comparison, Outcome, Study Design* – PICOS, que estruturou a seguinte indagação: Quais recursos pedagógicos utilizados por docentes do Ensino Básico e superior que lidam com alunos com Transtorno do Espectro Autista?

A estratégia de busca foi obtida por meio do acrônimo PICOS, em que *Population*, compreendeu estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica; a *Intervention* abrangeu os recursos

pedagógico utilizados por profissionais da educação. A *Comparison* não se aplicou no estudo; o *Outcome* foram as ações empregadas para melhorar as condições de ensino-aprendizagem de alunos com TEA do Ensino Básico e superior; e, o *Study Design* compreendeu os estudos qualitativos (ERIKSEN; FRANDSEN, 2018).

Foi feita uma busca na literatura nas seguintes bases de dados: DOAJ, *Web of Science* e *Google Acadêmico*, no segundo trimestre de 2021.

Os critérios de inclusão constituíram-se de artigos originais com texto completo, em idiomas como espanhol, inglês e português, sem restrição temporal, contemplando temáticas de profissionais que atuassem com estudantes com TEA no Ensino Básico, incluindo os estudos que abordaram mais de uma morbidade em conjunto com TEA. Já os critérios de exclusão foram: artigos incompletos, relatórios, atas de congressos, comentários de jornais, editoriais, relatos de casos, estudos quantitativos e revisões narrativas, integrativas e sistemáticas, bem como aqueles estudos que abordaram exclusivamente recursos pedagógicos voltados para profissionais da educação e aspectos clínicos de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa utilizou termos com base nas seguintes palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Recursos pedagógicos, Educação Básica/Superior, contidos no título e/ou nos resumos dos estudos.

## TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O vocábulo AUTISMO vem do grego “autos” e significa “próprio”, assim, o conceito é viver em função de si mesmo, por isso se diz que os indivíduos autistas vivem em mundo próprio. Trata-se um transtorno singular do desenvolvimento humano, que geralmente aparece nos primeiros anos de vida do indivíduo e que compromete as habilidades de comunicação e interação social, ou seja, uma condição permanente (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se “ausenta” do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 18).

O termo AUTISMO foi usado por Leo Kanner, baseando-se nos estudos Bleuler, ao estudar o comportamento de adultos com esquizofrenia, cuja característica é o afastamento do mundo exterior (CUNHA, 2012).

As primeiras publicações sobre autismo foram feitas por Leo Kanner em 1943 e Hans Asperger em 1944, os quais, [...] forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam e das suas respectivas suposições teóricas para essa síndrome até então desconhecida (BOSA, 2002, p. 22).

Kanner usou o termo Autismo ao observar onze crianças e percebeu que cada uma estava muito centrada em si mesma, sem valorizar a presença do outro, como se estivesse sozinha no ambiente, sem estabelecer relações sociais. Partindo disso, ele chamou de autismo precoce. Já o seu colega Bleuler (2005), acreditava que todas as pessoas com autismo tinham um mundo próprio, mas com uma imaginação deficiente, proporcionando dúvida, fazendo-o pensar que seria apenas o sinônimo de esquizofrenia (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

Usou-se ainda, nesse ano, o termo “Psicopatia autista”, pelo Dr. Hans Asperger, um cientista da Áustria, referindo-se as crianças com comportamentos

parecidos. Asperger e Kanner com a mesma curiosidade se diferenciaram apenas no modo de interpretação entre os grupos de estudos. Eles tiveram que usar os termos síndrome de Asperger e Autismo de Kanner, referindo-se aos níveis alto e baixo.

Esses níveis podem ser leves apresentando falta de discurso, por muitas vezes apresentam atraso na linguagem verbal e não verbal. Há crianças que não desenvolvem a fala e outras que têm ecolalia (fala repetitiva), por isso, há muitos anos atrás se acreditava que o indivíduo autista não podia se comunicar, não conseguia interagir com crianças da mesma idade; outra ação autista é não responder simultaneamente aos estímulos do meio, comportamentos estereotipados como movimentos repetitivos de uma parte do corpo, ou imitação de algo, preocupação com partes de objetos organizando-os sempre, podendo fixar a sua atenção por muito tempo. Muitas autistas não conseguem olhar nos olhos e gostam de rotinas, tendo interesses restritos e fixos (GÓMEZ, TERÁN, 2014).

Para saber se uma criança é autista, faz-se necessário buscar a ajuda de especialistas que através de observações, entrevistas e testes diagnósticos devem orientar os pais a perceberem algo diferenciado no desenvolvimento da criança, e procurar o mais cedo possível ajuda especializada para uma intervenção. Para isso, existe um diagnóstico, em que o médico percebe as características das três áreas afetadas: interação social, o comportamento e a linguagem, entretanto, não serão necessariamente todas as crianças que apresentarão déficit nessas três áreas, pois o autismo apresenta diferentes graus e, assim, cada pessoa com autismo é única, podendo aprender a viver com o outro.

A Lei n.º 12.764/12 caracteriza o autismo como uma deficiência persistente, manifestada por falta da comunicação, dificuldade para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

O autismo não é uma deficiência, apesar de haver deficiência do desenvolvimento em alguns traços motores e cognitivos antes dos três primeiros anos de

vida. Portanto, é sempre importante a busca por especialistas ainda na infância, possivelmente nessa faixa etária para que o diagnóstico não seja tardio. Porém, a pessoa que nasce autista, jamais deixará de ser. Ela sempre será uma criança, adolescente, adulto e idoso autista, mesmo o autismo tendo tratamento, que possibilita a melhoria da qualidade de vida (CUNHA, 2012).

O CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) classifica o autismo como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. O Autismo, conforme o CID, está dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, mais conhecida como CID F84. Trata-se de um grupo grande (os TGDs - Transtornos Globais do Desenvolvimento) e os Subgrupos (Autismo, Rett, Asperger, TID SOE). O manual afirma não ser necessária a divisão, todos devem referir-se ao TEA, no qual poderão ser diagnosticados os sujeitos nos níveis I, II ou III.

O Transtorno Global do Desenvolvimento causa muitas mudanças no indivíduo autista, como na concentração, coordenação motora e atenção, alguns demonstram atitudes de agressividade e por preferência fixam-se por muito tempo em uma única atividade ou objeto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados um total de 929 estudos, após eliminação de 27 publicações duplicatas, restaram 896 publicações para leitura de título e resumo. Desta quantidade, foram excluídas 902 publicações por não terem relação com a temática. Dos 22 elegíveis para leitura de texto, foram retirados 12 artigos por não contemplarem os critérios de inclusão, sendo 10 artigos analisados no total.

A publicação dos artigos qualitativos encontrados nesta pesquisa aconteceu na última década, com 80% deles publicados a partir de 2013. Em se tratando do local de estudo, a maioria foi realizada nos Estados Unidos da

América (EUA) (5). Todos os estudos analisados foram qualitativos, o método de coleta utilizado foi o grupo focal (5) e o tipo de modalidade de recurso pedagógico prevalente foi o presencial (9). Os tipos de TEA contemplaram, em sua maioria, a junção das três especificidades: Transtorno Autista, Transtorno de

Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento em 70% dos estudos. Três estudos abordaram individualmente o Transtorno de Asperger (Tabela 1).

**TABELA 1** – Caracterização dos estudos selecionados (n=10):

AUTOR/ ANO	PAÍS	DELINEAMENTO DO ESTUDO	MÉTODO DE COLETA DE DADOS	TIPOS DE TEA*
Fleischer, 2012	Suécia	Pesquisa de Intervenção	Entrevistas	AS
Mason et al., 2012	EUA	Pesquisa de Intervenção- Estudo de Caso	Grupo Focal/ Reuniões	AS
Gobbo; Shmulsky, 2013	EUA	Pesquisa Qualitativa Descritiva	Grupo Focal	PDD, AT, AS
Weiss, Rohland, 2014	EUA	Pesquisa de Intervenção	Grupo focal/ Reuniões	PDD, AT, AS
Adolfsson; Fleischer 2015	Suécia	Pesquisa Qualitativa Descritiva	Método descrito	AS
Ames et al., 2016	EUA	Pesquisa de Intervenção	Entrevista, Questionário e Instrumento de avaliação	PDD, AT, AS
Cai; Richdale, 2016	Austrália	Pesquisa Qualitativa Descritiva	Grupos Focal e questionários	PDD, AT, AS
Roberts; Birmingham, 2017	Canadá	Pesquisa de Intervenção	Entrevista semi-estruturada	PDD, AT, AS
Anderson; Carter; Stephenson, 2018	Austrália	Pesquisa Qualitativa Descritiva	Questionário On-line	PDD, AT, AS
Sarrett, 2018	EUA	Pesquisa Qualitativa Descritiva	Grupo Focal	PDD, AT, AS

\* **TIPOS DE TEA:** TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento; TA – Transtorno Autista; AS – Síndrome de Asperger. A maioria dos estudos, isto é, 90% dos trabalhos analisados, evidenciaram alta qualidade (Tabela 2).

**TABELA 2** – Avaliação da qualidade dos estudos: alta (10-8 pontos), moderada (7-5 pontos) e baixa (4-1 ponto).

Autor/Ano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Qualidade
Fleischer, 2012	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Alta
Mason et al., 2012	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	Alta
Gobbo; Shmulsky, 2013	S	S	S	S	S	S	NA	S	NA	S	Alta
Weiss; Rohland, 2014	S	S	S	S	S	S	S	NA	NA	NA	Moderada
Adolfsson; Fleischer 2015	S	S	S	S	S	S	N	S	NA	S	Alta
Ames et al., 2016	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	Alta
Cai; Richdale, 2016	S	S	S	S	S	S	N	S	Y	S	Alta
Roberts; Birmingham, 2017	S	S	S	S	S	S	N	S	NA	S	Alta
Anderson; Carter; Stephenson, 2018	S	S	S	S	S	S	NA	S	S	S	Alta
Sarrett, 2018	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	Alta

S= Sim, N= Não, NA= Não Aplicado

Os recursos pedagógicos foram identificados em 60% dos estudos, considerando o treinamento em habilidades sociais e organizacionais (cursos completos ou em módulos livres e reuniões com grupos focais).

As intervenções aclararam perspectivas teórico-práticas da participação de profissionais no processo de aprendizagem dos discentes com TEA do ensino básico.

Nesse âmbito, os programas voltados a mentoria, os quais envolvem a prática profissional, foram os mais mencionados pelo acompanhamento e aconselhamento das necessidades acadêmicas, sociais e emocionais elencadas neste cenário para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, no período letivo.

A análise dos principais desfechos evidenciou os aspectos importantes para a estruturação e adaptação

do processo de ensino-aprendizagem no cotidiano de estudantes com TEA, como: o desconhecimento e inacessibilidade aos suportes e serviços acadêmicos e não acadêmicos; neurodiversidade em sala de aula; estigma e preconceito na vida acadêmica e social; estratégias de comunicação em ambiente acadêmico e social para uma participação mais ativa; interação relacional com a mentoria; motivação acadêmica; organização na realização dos processos educacionais; reconhecimento das singularidades do estudante com TEA; invisibilidade do diagnóstico de TEA; e a necessidade ou aprimoramento de práticas voltadas para a cognição sensorial (Tabela 3).

**TABELA 3 –** Tipos de recursos pedagógicos, intervenções e os principais desfechos (n=10).

AUTOR/ ANO	TIPO DE RECURSO PEDAGÓGICO	TIPO DE RECURSO PEDAGÓGICO	PRINCIPAIS DESFECHOS
Fleischer, 2012	Suporte e monitoramento educacional/ profissional	Grupo de apoio universitário	O suporte precisa ser ajustado individualmente, pois nenhum aluno é idêntico ao outro. Conseguem auxílio com dificuldades acerca do planejamento de horários, extraviar coisas, esquecer de pagar contas, esquecer de comer e outras atividades da vida cotidiana. Os coordenadores sabem que os estudantes muitas vezes não procuram apoio até que estejam em uma situação em que falhem.
Mason <i>et al.</i> , 2012	Artefatos tecnológicos de interação audiovisual	Modelagem de vídeos	A modelagem de vídeo gerou melhorias em todas as habilidades. Melhorias aconteceram com a participação, contato visual e expressão facial. A análise visual da emoção compartilhada demonstrou melhora com o início da intervenção de expressão facial. A intervenção de modelagem de vídeo aumentou o uso da comunicação direcionada a habilidades no ambiente social.
Gobbo; Shmulsky, 2013	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais; Suporte e monitoramento educacional/ profissional	Reuniões em grupos focais	Observou-se desafios como a falta de percepção na mudança de um assunto em discussão, quando é hora de desligar os computadores ou quando e como contribuir para uma atividade em grupo. A motivação do estudante é crescente quando a prática é voltada para habilidades de pesquisa, leitura e escrita. As abordagens instrucionais devem ser claras com padrão previsível de rotinas.
Weiss, Rohland, 2014	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais	Communication Coaching Program (CCP)	Aprenderam mais nas estratégias de conversação (encontrar tópicos comuns, preparar entrevistas, usar prosódia para ênfase, usar feedback escrito em conversa informal), tomada de iniciativa, compreensão de sinais da linguagem corporal, habilidades acadêmicas (anotações, comunicação por e-mail, agendamento semanal para contabilizar todas as tarefas), estabelecendo metas.

Adolfsson; Fleischer, 2015	Ferramentas e Instrumentos	Classificação Internacional de Funcionalidades Incapacidade e Saúde (CIF)	A distribuição de vínculos entre os componentes CIF mostra a relação das atividades participativas com produtos/ tecnologia em medicamentos, tecnologia assistiva, suporte a família, professores e outros profissionais, apoio financeiro, serviços, sistemas e políticas sobre regulamentos que tiveram impacto no cotidiano do estudante com direito a estudos em meio período e assistência social.
Ames <i>et al.</i> , 2016	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais	Programa de Mentoria ASD (AMP)	Os estudantes ficaram satisfeitos com o programa. O nível de satisfação foi classificado mais alto para reuniões individuais, em comparação com eventos em grupo. Vários estudantes gostavam de poder discutir tópicos e questões de maneira aberta, próxima e honesta com seu mentor. Os estudantes também gostariam de ter eventos em grupo com maior frequência.
Cai; Richdale, 2016	Suporte e monitoramento educacional/ profissional	Mentoria em equipe	Quando os estudantes com TEA receberam apoio acadêmico apropriado de sua universidade, as suas ansiedades foram bastante reduzidas. As atitudes negativas dos mentores foram apoio lento, inadequado em fornecer ajuda diagnóstica de TEA, falta ou insuficiência de recursos humanos e financeiros. Necessidade de apoio direcionado aos requisitos de cada estudante.
Roberts; Birmingham, 2017	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais	Iniciativa de Mentoria do Autismo (AMI)	Mentores de apoio foram tidos como solidários e flexíveis. No processo de reunião se encontravam no mesmo horário e local para implementar metas. As metas acadêmicas foram abordadas primeiro e, depois, as metas sociais quando o estudante sentiu um desempenho acadêmico melhor. A comunicação do mentor proporcionou ambiente confortável para compartilhar informações pessoais e acadêmicas.
Anderson; Carter; Stephenson, 2018	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais; e Artefatos tecnológicos de interação audiovisual	Suportes e serviços acadêmicos e não acadêmicos	Muitos suportes e serviços nunca foram usados por estudantes. O uso dos suportes foi tido como ocasionais e úteis. Destacam-se quatro suportes/serviços acadêmicos (ligação com acadêmicos, palestras gravadas, fóruns de discussão on-line, e redução da carga horária do curso) e dois suportes/serviços não acadêmicos (consulta com coordenador e orientação semanal) com maior uso pelos estudantes com TEA.
Sarrett, 2018	Treinamento de habilidades sociais e organizacionais	Mentoria e Cursos de acompanhamento	O acompanhamento de mentores foi positivo nos serviços. Nos cursos, os livros em fita fornecidos não foram úteis, apesar da leitura ser boa faltou receber instruções por escrito. Aspectos negativos estiveram relacionados com as aulas ministradas e livros didáticos que descrevem TEA de forma ofensiva e inteiramente neurotípica, contudo devem buscar a ideia de neurodiversidade.

Entende-se por método qualitativo o que se aplica nas representações e formas destinadas as relações sociais, valores, crenças e costumes (TAQUETTE; MINAYO, 2016). Uma contribuição desta síntese de evidências foi ampliar a análise, que integrou além de

estudos com foco clínicos ou epidemiológicos, aspectos psicossociais sobre o uso de recursos pedagógicos que mostraram substancial auxílio na superação de obstáculos decorrentes da comunicação e interação social de estudantes com TEA, apontando novas

perspectivas para orientar o trabalho de equipes multidisciplinares da educação e saúde.

A estratégia quanto à coleta de dados em pesquisas qualitativas é elaborada em profundidade na realização por grupo focal. Esse processo de construção das atitudes e percepções do estudante deve ser aberto e seguro, contudo muitos entrevistadores não estão preparados ou qualificados para abordagem dialógica em grupo, prejudicando a análise e interpretação dos resultados obtidos (MENDONÇA et al., 2017).

Cabe salientar que o fortalecimento da rede de atenção educacional às deficiências deve ser prioritário para permitir o acesso de equipes multidisciplinares em suporte e aconselhamento para tomada de decisões nos âmbitos acadêmico e socioemocional (SPAULDING; LERNER; GADOW, 2017).

Em 1952, os Estados Unidos da América (EUA) lançaram o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-I), marco norteador no âmbito da saúde mental para profissionais de saúde com uma listagem de múltiplas categorias de transtornos mentais apresentando a sintomatologia clínica e caracterização do diagnóstico (GROB, 1991).

Corroborando com esta pesquisa, infere-se que os norte-americanos desenvolvam mais estudos, devido à primeira normativa de referência ser o DSM-I. É importante mencionar a escassez de pesquisas na América do Sul e na América Central, assim como nos continentes asiático e africano, possivelmente relacionados à falta de fomento e investimentos.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) prosseguiu com atualizações nos DSM, sendo publicada sua última versão em 2013. Tal edição apresenta-se de forma ampla e com especificidade nas subcategorias do Transtorno do Espectro Autista (TEA) com diferentes níveis de gravidade e inserção de novas nomenclaturas. Segundo Gürbüz Özgür et al. (2017), os critérios do DSM-V foram padronizados para que auxiliassem os profissionais de diferentes áreas do cuidado, mas com centralidade dos médicos psiquiatras.

A prática do estigma e preconceito com estudantes com deficiências é evidenciado em vários momentos nas universidades que supostamente se dizem inclusivas, contudo, é necessário também evitar a proteção excessiva, pois ambas as situações são estruturadas culturalmente por impedir o crescimento acadêmico, contribuindo com o isolamento e a exclusão social (VAN HEES; ROEYERS; DE MOL, 2018).

As dificuldades dos estudantes com TEA no Ensino Básico e/ou superior precisam ser superadas com o apoio diretivo das escolas e das universidades. A estruturação de um plano estratégico é fundamental para amparar e apoiar as atividades constantemente vivenciadas nas relações acadêmicas: desde o processo seletivo de inscrição até a emissão do diploma do curso (MEIMES; SALDANHA; BOSA, 2015). Corroborando com Goldberg et al. (2003), a introspecção e falta de proatividade de educadores com deficiência eleva a condição desmotivacional dos alunos aos recursos pedagógicos, condicionando muitas vezes na própria desistência do curso.

A identificação das necessidades particulares de cada educando com TEA é tida como um desafio devido à variabilidade de sinais e sintomas pertencentes a cada nível de gravidade (grau 1, 2 e 3). Entretanto, conhecer as necessidades no meio acadêmico oportuniza a articulação de diferentes estratégias pelos recursos educacionais, como por exemplo, o mentor que ultrapassa o papel de um simples comunicador de informações para atuar mediatizando as relações acadêmicas e sociais como um formador de conhecimentos facilitando o processo ensino aprendizagem (KODAK et al., 2018).

Para Tanaka et al. (2017), proporcionar o conhecimento de forma lúcida e intencional permite uma melhor cognição pelos estudantes com TEA, isso reforça o protagonismo do educador que busca o engajamento responsável nos conteúdos ministrados de modo sensível, sistematizado e planejado. Dessa forma, adequar o método didático a realidade de cada



estudante com TEA é um desafio enorme, mas que deve praticado diariamente com auxílio dos recursos pedagógicos na perspectiva de efetivar exponencialmente a inclusão.

Ademais, estudantes com TEA se sentem encorajados e motivados quando suas necessidades são solucionadas pelo uso dos recursos pedagógicos como, por exemplo, os dispositivos eletrônicos que atuam na orientação do pensamento, em situações de escolha, dificuldades sensoriais, hiperfoco, distração e na dificuldade com sequenciamento e organização de afazeres (STOKES, 2016).

Ressalta-se que o suporte direcionado aos familiares é fundamental para apoiar a tomada decisão dos estudantes com TEA, já que muitas vezes necessitam de orientação no decorrer do processo de escolarização. As equipes multidisciplinares atuam nesse contexto com a psicopedagogia, terapia ocupacional, psicoterapia, musicoterapia, atividade física, fonoaudiologia, entre outras atividades que fortalecem não só os estudantes com TEA, mas também os familiares e outros atores sociais que possam auxiliar no processo de ensino aprendizagem (MCDONALD et al. 2019).

As limitações desta pesquisa incluíram coleta de dados por conveniência, impossibilitando extrapolar os achados para populações de países diferentes; o Ensino Básico não foi representativo nos estudos reduzindo a capacidade de aplicabilidade dos recursos pedagógicos em outras instituições que ofertam essa modalidade; nem todos os estudos utilizaram a mesma forma de coleta de dados, impedindo o processo de comparabilidade dos achados. No que tange a qualidade dos estudos, a avaliação classificou apenas um estudo com qualidade moderada.

As fortalezas desta revisão sistemática de evidências qualitativas estão nas ações multidisciplinares e intersetoriais que potencializam a organização e as capacidades mentais e sociais para se tornarem seres humanos de destaque (FREIRE, 2003).

Através da ação reflexiva foi reconhecido e publicitado a existência de estudantes com TEA concluindo cursos em escolas e universidades ao redor do mundo, sendo um importante passo para romper com estigma e preconceito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão sistemática de literatura permitiu identificar e compreender os recursos pedagógicos sobre a realidade vivenciada pelos estudantes de ensino básico e/ou superior com TEA. Considera-se que o estudante com TEA é singular em suas necessidades e potencialidades sendo necessário à implementação e aprimoramento de recursos pedagógicos no processo de socialização mais participativo, tendo em vista que as demandas sociais e acadêmicas precisam ser superadas, pois os estudantes com deficiências ainda são arbitrariamente excluídos.

A inclusão do estudante com TEA nos diferentes níveis e modalidades de ensino compreende múltiplos aspectos no espaço educacional. Entretanto, existe uma lacuna científica relacionada a essa temática o que ressalta a importância de fomentar pesquisas voltadas para estudantes com TEA do ensino básico e/ou superior. Sabe-se que o desenvolvimento na aprendizagem é heterogêneo, mas é gradativo, principalmente quando estimulado e orientado na tomada de decisões e para cumprimento das atividades. Não cabe limitar o acesso do estudante apenas ao espaço físico, é preciso proporcionar por meio dos recursos pedagógicos a apropriação de tudo aquilo que o processo de ensino oferece.

Apesar do importante suporte que a mentoria e outros recursos pedagógicos oferecem aos estudantes. É evidente a necessidade de avançar mais no aprimoramento de recursos pedagógicos que dialoguem com a interatividade das aulas, comunicação clara e objetiva, flexibilidade no tempo de entrega de atividades acadêmicas buscando estruturar estratégias mais

motivacionais a estudantes com TEA, condicionando menos pressão na correção de tarefas e provas por notas elevadas.

É importante entender que as universidades e escolas são atores sociais responsáveis por buscar a integração de estudantes com TEA no ensino básico e/ou superior, percebe-se que a inclusão não é uma utopia. Portanto, é uma realidade que vem sendo alcançada com variados recursos pedagógicos que subsidiam a complementação de esforços intersetoriais e multidisciplinares estruturantes para a transformação de atitudes e comportamentos nas instituições acadêmicas, governo e sociedade a fim de abraçar assim a diversidade social.

## REFERÊNCIAS

- ADOLFSSON, M.; SIMMEBORN FLEISCHER, A. **Applying the ICF to identify requirements for students with Asperger syndrome in higher education.** Dev Neurorehabil, v. 18, n. 3, p. 190-202, 2015.
- AMES, M. E. et al. **Overview and evaluation of a mentorship program for University students with ASD.** Focus Autism Other Dev Disabl., v. 31, n. 1, p. 27-36, 2016.
- ANDERSON, A. H.; CARTER, M.; STEPHENSON, J. **Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder.** J Autism Dev Disord., 48(3), 651-65, 2018.
- BAROKOVA, M.; TAGER-FLUSBERG, H. **Person-reference in autism spectrum disorder: Developmental trends and the role of linguistic input.** Autism Res., v. 13, n. 6, p. 959-69, 2020.
- BLEULER, E. (1911). **Dementia Praecox ou Grupo das Esquizofrenias.** Lisboa. Climepsi Editores. 2005.
- BOSA, C. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações.** In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs.). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAI, R.Y.; RICHDALÉ, A. L. **Educational experiences and needs of higher education students with Autism Spectrum Disorder.** J Autism Dev Disord., 46(1), 31-41, 2016.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- ERIKSEN, M. B.; FRANDSEN, T. F. **The impact of patient, intervention, comparison, outcome (PICO) as a search strategy tool on literature search quality: a systematic review.** J Med Libr Assoc., v. 106, n. 4, p. 420-431, 2018.
- FLEISCHER, A. S. **Support to students with Asperger syndrome in higher education – The perspectives of three relatives and three coordinators.** Int J Rehabil Res., v. 35, n. 1, p. 54-61, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2003.
- GOBBO, K.; SHMULSKY, S. **Faculty experience with college students with Autism Spectrum Disorders.** Focus Autism Other Dev Disabl., v. 29, n. 1, p. 13-22, 2014.
- GOLDBERG, W. A. et al. **Language and Other Regression: Assessment and Timing.** J Autism Dev Disord., v. 33, n. 6, p. 607-616, 2003.
- GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** São Paulo: Ed. Grupo Cultural. 2014.4
- GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista.** São Paulo: CIA das Letras, 1999.
- GROB, G. N. **Origins of DSM-I: a study in appearance and reality.** Am J Psychiatry, v. 148, n. 4, p. 421-31, 1991.
- GÜRBÜZ ÖZGÜR, B. et al. **The probable role of adrenomedullin and nitric oxide in childhood attention deficit hyperactivity disorder.** Nord J Psychiatry, v. 71, n. 7, p. 521-524, 2017.
- ISENBERG, B. M. et al. **Considerations for treating young people with comorbid Autism Spectrum Disorder and substance use disorder.** Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, v. 58, n. 12, p. 1139-41, 2019.
- KODAK, T.; CARIVEAU, T.; LEBLANC, B. A. et al. **Selection and implementation of skill acquisition programs by special education teachers and staff for students with Autism Spectrum Disorder.** Behav Modif., v. 42, n. 1, p. 58-83, 2018.
- MASON, R. A. et al. **Effects of video modeling on communicative social skills of college students with asperger syndrome.** Dev Neurorehabil, v. 15, n. 6, p. 425-434, 2012.
- MCDONALD, C. A. et al. (2019). **Special education service**

**use by children with Autism Spectrum Disorder.** J Autism Dev Disord., v. 49, n. 6, 2437-2446, 2019.

MEIMES, M. A.; SALDANHA, H. C.; BOSA, C. A. **Adaptação materna ao Transtorno do Espectro Autismo: relações entre crenças, sentimentos e fatores psicossociais.** Psico, v. 46, n. 4, p. 412-422, 2015.

MENDONÇA, I. et al. **Grupo Focal: instrumento de coleta de dados na pesquisa em educação.** Rev Lusofona Educ., v. 1, n. 1, p. 429-438, 2017.

NYRENIUS, J.; BILLSTEDT, E. **The functional impact of cognition in adults with autism spectrum disorders.** Nord J Psychiatry, v. 74, n. 3, p. 220-225, 2020.

ROBERTS, N.; BIRMINGHAM, E. **Mentoring university students with ASD: A mentee-centered approach.** Autism Dev Disord., v. 47, n. 4, p. 1038-50, 2017.

SARRETT, J. C. **Autism and accommodations in higher education: insights from the autism community.** Autism Dev Disord., v. 48, n. 3, p. 679-93, 2018.

SPAULDING, C. J.; LERNER, M.D.; GADOW, K. D. **Trajectories and correlates of special education supports for youth with autism spectrum disorder and psychiatric comparisons.** Autism, v. 21, n. 4, p. 423-35, 2017.

STOKES, D. **Empowering Children with Autism Spectrum Disorder and Their Families within the Healthcare Environment.** Pediatr Nurs., v. 42, n. 5, p. 254-5, 2016.

TANAKA, H. et al. **Embodied conversational agents for multimodal automated social skills training in people with autism spectrum disorders.** Sakakibara M, editor. PLoS One, v. 12, n. 8, e0182151, 2017.

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. **Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013.** Physis Rev Saúde Coletiva, v. 26, n. 2, p. 417-34, 2016.

VAN HEES, V.; ROEYERS, H.; DE MOL, J. **Students with Autism Spectrum Disorder and Their Parents in the transition into higher education: impact on dynamics in the parent-child relationship.** J Autism Dev Disord., v. 48, n. 10, p. 3296-310, 2018.

VOS, T. et al. **Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 310 diseases and injuries, 1990-2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015.** Lancet, v. 388, n. 10053, p. 1545-602, 2016.

WALIGÓRSKA, A. et al. **National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC) model – an integrated model of evidence-based practices for autism spectrum disorder.** Psychiatr Pol., v.

53, n. 4, p. 753-70, 2019.

WEISS, A. L.; ROHLAND, P. **“Measuring up” to ethical standards in service delivery to college students on the Autism Spectrum: A practical application of Powell’s model for ethical practices in clinical phonetics and linguistics.** Clinical Linguistics & Phonetics, v. 28, n. 7-8, p. 627-638, 2014.

## QUANTIDADE, QUALIDADE E COMPARAÇÃO: AS ENCHENTES DE ALUNOS NAS SALAS DE AULAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO PRIMÁRIO E COMPLEXOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DO HUAMBO, ESPECIFICAMENTE NA VILA CDTE XAVIER SAMACAU - HUAMBO

### QUANTITY, QUALITY AND COMPARISON: THE FLOOD OF STUDENTS IN THE CLASSES OF PUBLIC PRIMARY SCHOOLS AND SCHOOL COMPLEXES IN THE MUNICIPALITY OF HUAMBO, SPECIFICALLY IN VILA CDTE XAVIER SAMACAU – HUAMBO

Rafael Benedito Ngongo Cangombe <sup>1</sup>

#### RESUMO

Angola é um país independente desde 11 de novembro de 1975, mas depois caiu numa guerra civil que durou mais de 3 décadas, o que fez com que várias infraestruturas escolares e não só fossem destruídas até o ano de 2002 quando o país alcançou a paz efetiva e definitiva, começou a reconstrução de tudo, so que o número de alunos aumentou e as escolas são poucas e criou o grande problema que são as enchentes nas salas de aulas nas escolas públicas do ensino primário e complexos escolares da cidade do Huambo especificamente na vila Cdte Xavier Samacau. OBJETIVO: identificar as causas e as consequências que trazem as superlotações ou enchentes de alunos nas escolas públicas no ensino primário e complexos escolares na vila cdte xavier samacau, Município e Província do Huambo que faz parte das 18 províncias que Angola possui. METODOLOGIA: As Metodologias qualitativas, quantitativas e comparativas serão as mais usadas porque foi necessário explorar várias áreas da sociedade e várias escolas, colhendo diversas opiniões e soluções, para fazer várias comparações e ser uma quantidade exata nas enchentes de alunos em cada sala e como no número real orientado mundialmente para uma confortável estadia naquela sala de aulas pelos intervenientes do ensino e aprendizagem. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Em avaliação aos dados encontrados e comparativos significativos, observamos quantidades expressivas de crianças nas salas de aulas. As enchentes das salas de aulas dos níveis mais baixos de ensino mostram que há debilidades no ensino, onde os alunos fingem que estudam, os professores fingem que trabalham e as direções fingem que controlam, porque nenhuma qualidade se espera num sistema de ensino que permite salas de aulas cheias de crianças com mais de 50, 80, 100 até mais que isso o que nem a UNESCO, nem outros ministérios de educação no mundo permitem.

**PALAVRAS CHAVE:** Enchentes. UNESCO. Debilidades.

#### ABSTRACT

INTRODUCTION: Angola has been an independent country since November 11, 1975, but then fell into a civil war that lasted more than 3 decades, which led to several school infrastructures and not only being destroyed until 2002 when the country reached independence. effective and definitive peace, the reconstruction of everything began, except that the number of students increased and the schools are few and created the big problem which is the flooding in classrooms in public primary schools and school complexes in the city of Huambo specifically in Cdte Xavier Samacau village. OBJECTIVE: to identify the causes and consequences that bring overcrowding or flooding of students in public schools in primary education and school complexes in Vila cdte xavier samacau, Municipality and Province of Huambo, which is part of the 18 provinces that Angola has. METHODOLOGY: Qualitative, quantitative and comparative methodologies will be the most used because it was necessary to explore various areas of society and various schools, collecting different opinions and solutions, to make various comparisons and be an exact amount in the flood of students in each room and as in the real number oriented worldwide for a comfortable stay in that classroom by the teaching and learning stakeholders. FINAL CONSIDERATIONS: In evaluation of the data found and significant comparisons, we observed significant numbers of children in the classrooms. The flooding of classrooms at the lowest levels of education shows that there are weaknesses in teaching, where students pretend to study, teachers pretend to work and management pretend to control, because no quality is expected in an education system that allows classrooms of classes full of children over 50, 80, 100 even more than that, which neither UNESCO nor other ministries of education in the world allow.

**KEYWORDS:** Floods. Unesco. Weaknesses.

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. E-MAIL: ngongokangombe@gmail.com. CURRÍCULO LATTES: lattes.cnpq.br/7316660218606110

## INTRODUÇÃO

Desde os séculos XVI e XVII Em Angola, a educação diz respeito ao conjunto de elementos formais que se somam para formar o sistema de ensino do país, que se junta aos estabelecimentos de ensino públicos ,privados e comunitários.

Antes da época colonial , o país já tinha sinais de ensino embora eram não formais.

Angola é um país independente desde 11 de novembro de 1975 e com essa independência que se criou a edição pela Assembleia Nacional da Republica de Angola da Lei de Bases do Sistema de Educação , Lei nº 13/2001, de 31 de dezembro de 2001 , o sistema de ensino angolano passou a configurar-se em seis (6) subsistemas:

1. Subsistema de educação pré-escolar.
2. Técnico.
3. Ensino geral.
4. Técnico profissional.
5. Formação de professores.
6. De ensino de adulto e superior.

Mas depois o país caiu numa guerra civil que durou mais de 3 décadas, o que fez com que várias infraestruturas escolares e não só fossem destruídas, houvesse atraso escolar ate ao ano de 2002 quando o país alcançou a paz efectiva e definitiva.

A partir deste ano o governo Angolano apostou seriamente na reconstrução do país, lembrando as palavras do saudoso Presidente José Eduardo dos Santos e cito “transformemos o país em um canteiro de obras”.

Os responsáveis pela educação em Angola são: **Ministério da Educação MED, Ministério da Assistência e Reinserção Social e Ministério do Ensino Superior**, sustentado com 3,5% do PIB . O nível de escolaridade é de 71,1% estatística de 2014 senso populacional:

- Homem ----- 82%.
- Mulheres ----- 60,7%.

Sabe-se que, falar sobre a superlotação nas salas de aulas na escola pública, implica falar em questões culturais, sociais econômicas e políticas.

Diante disso, este projeto de pesquisa tem como objeto de estudo, identificar quais as causas da superlotação nas salas de aulas do ensino público Angolano na cidade do Huambo na Vila Xavier Samacau.

Varias foram as infraestruturas em diversos sectores e destacamos as da educação, muitas escolas foram construídas, reconstruídas, e reabilitadas o que incentivou a sociedade o gosto pela escola e em particular pela educação.

Era de se esperar a grande procura pelas salas de aulas , porque o país só esta a 21 anos de paz, o que significa que depois de varias décadas de guerra, muita coisa tinha parado e a educação não foi excepção, e na senda de começar a afinar as maquinas do sector educativo, implica um suporte maior de infraestruturas escolares e não só, recursos humanos , recursos financeiros , habitabilidades etc.

Por isso que, a procura tem sido contrariada com o seguinte problema: as enchentes nas salas de áulas nas escolas públicas no ensino primário e complexos escolares do ensino público Angolano na cidade do Huambo, Vila Xavier Samacau.

## AFINAL O QUE É A EDUCAÇÃO

### SEGUNDO A UNESCO?

Segundo o relatorio para Unesco da comissao internacional sobre educação no seculo XXI ele diz a “educação é um tesouro a descobrir “.

Portanto para que se descubra, temos de caçar e essa caça implica juntar alunos numa sala de aulas com um padrão exigido, aceite e que se adequa nas melhores condições da vida humana.

Tudo começa com a falta de políticas públicas no que se refere a melhoria das estruturas escolares, a efetivação e capacitação dos profissionais da rede de educação.

O que ainda motivou-me mais para pesquisar acerca deste assunto, porque surgiram outros problemas tais como:

- 1- A elevada Taxa de Natalidade.
- 2- A demora de construção de infraestruturas escolares
- 3- o crescimento demográfico das comunidades.

Dizia o Ministro de Estado e Chefe da Casa civil do Presidente da Republica de Angola Dr. Adão de Almeida na abertura do Ano Lectivo 2022 / 2023, na data de 5 de setembro, no Bengo , *"o reconhecimento da importancia da educação para Angola é inquestionavel ,razão pela qual , o estado angolano tem investido em todas valências"*.

Em 2023 em angola 10 milhões de alunos foram matriculados do nível básico até ao medio , com 200 mil professores a nível do território nacional.

O Dr. Celestino Piedade Director do Gabinete Provincial da Educação no Huambo, na abertura do Ano Lectivo, de 2021, afirmou que:

A Província do Huambo contava com 1.379 escolas até o Ensino Médio, 16.903 professores, 990.925 alunos matriculados. Acredito que a problemática das enchentes é maior na medida em que o crescimento académico aumenta e diminuir a construção de escolas. Todo angolano reconhece o esforço nesta parte do governo, mas também deve reconhecer que a taxa de natalidade é altíssima, o que abafa os esforços do governo na reconstrução de infraestruturas. A solução deste problema, passa em vários níveis que compreendem a sociedade, porque um implica o outro, da mesma sorte a resolução de um cria problema de outro . exemplo se o numero de escolas que existe cumprir a rigor o numero normal de uma sala de aula, isso daria em um numero maior fora do sistema de ensino, portanto aconselho que os governos que têm esse problema devem resolve-lo em varias dimensões na mesma proporcionalidade.

#### OBJETIVO GERAL

Identificar as causas e as consequencias que tratem as superlotações ou enchentes de alunos nas escolas públicas no ensino primario e complexos escolares na vila cdte xavier samacau, Município e Província do Huambo que faz parte das 18 provincias que Angola tem.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Analisar o processo de ensino e aprendizagem nas turmas com os números acima do normal de alunos.
- Comparar as diversas salas de aulas e escolas verificando os niveis de aproveitamento.
- Discutir com diversas áreas academicas e sociais sobre a problemática .
- Ouvir os professores como têm atingido os seus objetivos com essas enchentes e como tem sido a avaliação.

#### METODOLOGIA

As Metodologias qualitativas, quantitativas e comparativas forão as mais usadas porque foi necessário explorar várias áreas da sociedade e várias escolas, colhendo diversas opiniões e soluções, para fazer varias comparações e ser uma quantidade exata nas enchentes de alunos em cada sala e como no número real orientado mundialmente para uma confortavel estadia naquela sala de aulas pelos intervenientes do ensino e aprendizagem.

Para melhor encaixe do tema, fomos em varias escolas onde entrevistamos varios professores desses ,destaco As professoras Adelaide e Sílvia Elisabeth Manuel ambas Professoras do ensino primário á 12 anos no Complexo Escolar 148 Casseke III , elas diziam “ o problema das enchentes surge quando ha falta de estruturas escolares , quando ha faltas de Professores , quando as escolas não seguem o maior crescimento populacional e não se constroem com rapidez.

Um estudo de caso, diz que se um bebé dura 9 meses para ser nascido, significa que, se uma comunidade tiver 100 habitantes, em 9 meses forem nascidos pelo menos 25 e a construção de uma escola durar 4 a 5 anos teremos mais de 10 crianças ou alunos e caso a estrutura for de 5 salas de aulas já estaremos a ter um problema sério.

29 de setembro de 2022, às 9 horas e 30 minutos, afirmou que as hipóteses devem passar em construir escolas a tempo, no lugar, na dimensão da população ao redor e com o número satisfatório de Professores.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Com excesso de alunos em sala de aula, o professor não tem espaço para que ele possa dar uma atividade diferente, na qual os alunos possam se movimentar, pois a configuração espacial parece um ônibus – todos os alunos sentados em fila indiana virados para o professor que dirige o ônibus. Assim, não se gera qualidade, pelo contrário, gera aprendizado ineficiente, gera confusão mental e desqualifica o sistema de ensino e o professor.

Comenius, expressou muito bem o sentido: “A arte de ensinar é sublime, pois destina-se a formar o homem, é uma ação do professor no aluno, tornando-o diferente do que era antes”.

Com isso, a escola sofre a exigência de desenvolver o pensamento crítico, onde o professor deve ensinar o aluno a pensar criticamente. Entretanto, como este processo primordial da educação, pode ocorrer em uma sala de aula que muitas das vezes apresenta mais de 50 alunos?

Como dar oportunidade a todos para se expressarem e transmitirem suas ideias?

Sabendo que a educação é um processo que pressupõe relação, se a turma é muito grande, como o professor pode ter relação em uma turma com excesso de alunos?

Portanto, a realização deste trabalho assume papel fundamental, uma vez que possibilitará o acesso a maiores informações, causando um momento de reflexão no processo educativo, na vida de todas as comunidades e na estrutural governamental, criando assim uma relação escola – educação e cidadania, Andriele dos Santos e Patrícia dos Santos 2015

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em avaliação aos dados encontrados e comparativos significativos, observamos quantidades expressivas de crianças nas salas de aulas .

As enchentes das salas de aulas dos níveis mais baixos de ensino mostram que há debilidades no ensino, onde os alunos fingem que estudam, os professores fingem que trabalham e as direções fingem que controlam, porque nenhuma qualidade se espera num sistema de ensino que permite salas de aulas com mais de 50 ,80 ,100 até mais que isso.

Precisamos fazer uma revirada do comportamento de cada interveniente no processo de ensino e a aprendizagem para que possamos seguir e cumprir os 4 pilares que a UNESCO propõe:

1. Aprender a conhecer (construir os conhecimentos).
2. Aprender a fazer (saber fazer escolhas, solucionar problemas e actuar sempre a meio de dificuldades para ter um profissional em altura ).
3. Aprender a conviver (estar em grupos e construir laços afetivos, educativos e amigáveis).
4. Aprender a ser (criar uma inteligência, criatividade, responsabilidade, pensar crítico, ter ética para criar um bom talento).

Criar políticas, projetos que venham minimizar as causas destes problemas, para que não caiamos de novo em aprovar projectos que não tragam impactos positivos, como viu-se com a reforma educativa que tinha aprovado um número de 35 alunos por sala, mas na prática não foi obedecido.

Art.25 da Lei de Base que apresentou o Projecto Lei 517/2007 que estabelece os limites de estudantes nas salas de aulas

É necessário resolver rápido e bem esse problema para que a solução de um não crie um outro problema.

Conclui que os governos devem construir mais infraestruturas escolares com urgencia e compatíveis com as comunidades onde estas são construídas.

Os governos devem colocar escolas e professores suficientes nas comunidades para que haja educação, como direito de todos, e deve ser o dever do estado e da família, onde será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, onde se prepara para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

academica porque temos salas com numeros maiores que 100 alunos por turma e no nivel inicial . veja essa imagem e faça um numero aproximado.



**FONTE:** AUTOR (Complexo escolar 148 kasseke III Huambo , sala com 125 alunos).

#### DATAS DE PESQUISA E ESCOLAS

SETEMBRO 2022		NOVEMBRO 2022	ABRIL 2023	TOTAL
<b>ESCOLAS</b>	Complexo Escolar 148 Casseke III	Complexo cidadela de criança	Complexo antigo comba tentes	
<b>MASCULINO</b>	1	1	3	5
<b>FEMININO</b>	2	1	1	4

Os outros sectores de vida social devem tambem fazer sua parte controlando assim a taxa de natalidade e crescimento demografico das comunidades para se cumprir com a lei base sobre a reforma educativa que em 2001 decretava um determinado número de 25 para ensino primario ,30 para o Iº ciclo e 35 para o IIº ciclo , o que em 2021 o MED (Ministerio da Educação) , voltou apertar nesta tecla com o outro decreto , que ainda vigora até hoje ,mas é contrariada com a realidade

Todos os países que atravessam essa problemática, sabem que a falta de uma estrutura escolar, aumenta o numero de alunos na outra estrutura, diminui o numero de carteiras, aumenta o nível de contágios infecciosos, diminui a higiene, reduz a qualidade de ensino e de aprendizagem, aumenta a insegurança e cria deficiência na distribuição do material escolar e merenda para o êxito de um ensino com qualidade e sem macula.

Esse tema, ainda é considerado não terminado, porque exige muita pesquisa, varias formas, vários estados, e escolas; portanto, os pesquisadores estão à vontade em continuar com o mesmo tema na dimensão que o pesquisador achar conveniente.

#### REFERÊNCIAS

AMORETTI, R. Governo do Huambo 2022/2023 abertura do ano letivo.

JORNAL DE ANGOLA 5.9.2018, Dr. Celestino Piedade Director do gabinete provincial da educação no Huambo, abertura do ano lectivo 2021. <https://leitor.novavaga.com.ao> acesso Jan, 2020.



ANGOLA Art.25 da Lei de Base que apresentou o Projecto Lei 517/2007 que estabelece os limites de estudantes nas salas de aulas.

SANTOS P. SANTOS, A. **Escola –Educação e Cidadania**, Revista Pacífica, Rio grande do Sul, março, 2015.

## O ESTUDO DA CLASSE DOS ADVÉRBIOS SOB OS ASPECTOS MÓRFICOS, SINTÁTICOS E SEMÂNTICOS

### THE STUDY OF THE ADVERB CLASS UNDER MORPHIC, SYNTACTIC AND SEMANTIC ASPECTS

Aldeci Gomes Quaresma <sup>1</sup>

Cristiano de Assis Silva <sup>2</sup>

Antonia Angela de Lima <sup>3</sup>

#### RESUMO

Considerando a importância do estudo e compreensão da classe gramatical dos advérbios sob os aspectos mórficos, sintáticos e semânticos, o presente trabalho tem o objetivo de compreender a classe gramatical dos advérbios sob os aspectos mórficos, sintáticos e semânticos, considerando os conhecimentos prévios do acadêmico em relação a classe gramatical dos advérbios e a posição que ocupa na frase ou oração, para que ocorra a comunicação. Este trabalho parte da temática do estudo da classe dos advérbios sob os aspectos mórficos, sintáticos e semânticos, estudando e analisando as gramáticas existentes com o intuito de entender melhor a classe dos advérbios. Por se tratar de um processo bastante relevante para a análise mórfica, sintática e semântica. Para realizarmos esse estudo, nos respaldamos nos aportes teóricos as gramáticas normativas de Azeredo (2011), Bechara (2009), Cunha e Cintra (2008), como também os manuais linguistas de Perini (2010), Castilho (2010), Neves (2011). Além dos livros didáticos de Alves, Brugnerotto (2004), Cereja, Magalhães (2016), Amaral, Ferreira, Leite e Antônio (2017). E como base teórica Macambira, (1973) e Camara Junior (2007). Das gramáticas analisadas nem todas trazem os três aspectos, nos manuais lingüísticos analisados ocorre o mesmo, e com os livros didáticos não é diferente sendo ainda mais incompletos. O professor depende de uma diversidade de estudos antes ministrar suas aulas sobre os assuntos que pretende explicar, principalmente sobre os advérbios. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, que busca fazer um estudo da classe gramatical dos advérbios sob os aspectos mórficos, sintáticos e semânticos, dependendo da função que desempenha na frase ou oração analisada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Advérbios. Mórfico. Sintático. Semântico.

#### ABSTRACT

Considering the importance of studying and understanding the grammatical class of adverbs under the morphic, syntactic and semantic aspects, the present work aims to understand the grammatical class of adverbs under the morphic, syntactic and semantic aspects, considering the academic's previous knowledge in relation to the grammatical class of adverbs and the position they occupy in the sentence or clause, so that communication occurs. This work starts from the theme of the study of the class of adverbs under the morphic, syntactic and semantic aspects, studying and analyzing the existing grammars in order to better understand the class of adverbs. Because it is a very relevant process for morphic, syntactic and semantic analysis. To carry out this study, we rely on the theoretical contributions of the normative grammars of Azeredo (2011), Bechara (2009), Cunha and Cintra (2008), as well as the linguist manuals of Perini (2010), Castilho (2010), Neves (2011). ). In addition to textbooks by Alves, Brugnerotto (2004), Cereja, Magalhães (2016), Amaral, Ferreira, Leite and Antônio (2017). And as a theoretical basis Macambira, (1973) and Camara Junior (2007). Of the grammars analyzed, not all of them bring the three aspects, in the linguistic manuals analyzed, the same occurs, and with the textbooks it is no different, being even more incomplete. The teacher depends on a diversity of studies before teaching his classes on the subjects he intends to explain, especially on adverbs. As for the methodology, it is a qualitative bibliographic research, which seeks to study the grammatical class of adverbs under the morphic, syntactic and semantic aspects, depending on the function it plays in the sentence or sentence analyzed.

**KEYWORDS:** Adverbs. morphic. Syntactic. Semantic.

<sup>1</sup> Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande—UFCG, Campus Cajazeiras. Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Paraíba—FASP. Pós-Graduada em Psicopedagogia, Gestão e Planejamento pela Faculdade São Francisco da Paraíba-FASP. Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela ACU. **E-MAIL:** aldeci8@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/0117125860331251

<sup>2</sup> Pós Doutor em Ciências da Educação. Doutor em Ciências da Saúde Coletiva. Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. **E-MAIL:** cristiano.wc32@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7723981451094769

<sup>3</sup> Licenciatura em Letras (Inglês) da Universidade Estácio de Sá (ce). Especialista em Docência do Nível Superior (FIP/Patos/PB). Mestre em Ciências da Educação. Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-MAIL:**angelaxavieroliveira9@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A gramática, seja ela normativa ou linguística, e em qualquer nação, tem como uma das missões agrupar, em forma de classes, as palavras que compõem a língua escrita ou oral de um povo. Sendo assim, torna-se pertinente a todo falante, de um ou mais idiomas, realizar pesquisas, nas quais se pode unir vários pontos de vista, e assim, desenvolver a sua conclusão.

Segundo Gurpilhares (2004), a origem da gramática tradicional vem da Grécia, por volta do século V a.C, como um ramo da filosofia, que se desenvolveu pelos trabalhos especulativos da idade média, como também pelo estudo dos gramáticos subsequentes.

O estudo da língua na Grécia antiga tem três períodos principais: início com os filósofos pré-socráticos, os primeiros retóricos, Sócrates, Platão e Aristóteles, esses pregavam a língua como não sendo uma preocupação independente; segundo período, os estoicos, e em terceiro os alexandrinos. Cabe também destacar a disputa entre os naturalistas e os convencionalistas.

Os naturalistas acreditavam ser “natural” a relação entre o significado da palavra e sua forma, já os convencionalistas acreditavam ser “convencional” a relação entre o significado da palavra e sua forma. Embate este que se prolongou por séculos. A língua quando considerada regular é marcada de “analogia”, e é desta que surge o paradigma. E a língua quando irregular é intitulada de “anomalia”.

Platão distingue substantivo e verbo, ao mesmo tempo em que os considera base da sintaxe. Segundo ele, substantivos são os sujeitos de um predicado e o verbo, expressão, ação ou afirmam a qualidade.

Enquanto Aristóteles considera que as categorias de pensamento dão origem às partes do discurso, e estas passam a ser categorias gramaticais e por fim, classes de palavras. O que equivale à substância/substantivo, ação/verbo, relação/conjunção.

Segundo os estoicos, os estudos linguísticos eram partes da filosofia. Caracterizando o homem como uma tábula rasa, que a partir do momento de seu nascimento passa a ser escrita, por suas experiências sensoriais e intelectuais. A língua é descrita como expressão tanto dos sentimentos como dos pensamentos, e o veículo de expressão seria a voz.

Na conceituação das classes de palavras, os gregos utilizaram de uma mistura de critérios; semântico, sintático e morfológicos.

Os alexandrinos preocupam-se com uma língua de uma forma literária até mesmo o estudo linguístico deixando de lado a forma filosófica ou lógica. Seu objetivo era a elucidação da língua dos textos literários arcaicos, preocupação com “uso correto” da língua e proteção do grego clássico de corrupção.

Dionísio da Trácia, definiu substantivo como: “a palavra com que designamos os seres”; o adjetivo, como o que especifica o substantivo; o verbo, como palavra que expressam ações, estados ou fenômenos; o advérbio permite especificação da ação, do estado ou fenômeno descrito pelo verbo.

No critério morfológico, substantivo como palavra que apresenta as categorias de gênero e número.

Segundo Brito (2010), no livro Colóquio Gramática: história, teorias, aplicações, no primeiro capítulo Da “Arte” à ciência, durante séculos as gramáticas foram normativas. Ora mais abertas às línguas vernáculas e mais prescritivas.

Para Dionísio da Trácia, século II da era cristã, a gramática possuía partes, leitura, atual estilística, fraseologias, etimologia e sintáticas, como também, a investigação das singularidades morfológicas, sintática e composição literária. pedagógico e normativo.

As gramáticas passam a ser descritivas e sincrônicas a partir da sequência do Estruturalismo Europeu e o Distribucionalismo Norte Americano.

Nos anos 60 com Noam Chomsky, a gramática torna-se Gerativa e adquire novo significado duplo: sinônimo de conhecimentos linguístico dos sujeitos

falantes, e de descrição desse conhecimento por parte dos linguísticos, cognitiva.

Noam Chomsky e Lasnik trazem à tona, em 1977, o modelo abaixo:

### Léxico

| Sintaxe

/ \

Fonologia Semântica

Mas, passível de discussão. Em primeiro lugar, a centralidade da sintaxe não pode implicar a sua autonomia. Pois, a sintaxe é possibilidade dependente do significado dos itens lexicais, há interfaces entre a sintaxe e a semântica. A sintaxe é concebida por muitas teorias como o componente que estuda não só as condições formais da significação.

Em segundo lugar, a relação entre léxico com a sintaxe ocorre de vários modos.

Saussure dividiu as línguas em: “lexicológicas – analíticas” e “gramáticas – sintéticas”. Já em textos recentes de Marantz, Alexidor, ou Rachand (apud Brito, 2010), questiona-se a própria existência do léxico, e colocam a formação de palavras na sintaxe.

Visão radical e com problemas: há diversas idiossincrasias lexicais, dificilmente captadas pela sintaxe; o léxico tem de ocupar um espaço de organização da gramática; a língua é usada para comunicar, para pensar, para argumentar. Objetivos comuns às línguas naturais, mas a investigação linguística realizada permite mostrar que a comunicação e o uso não conseguem explicar a forma das línguas humanas. Sendo assim, a “divisão de trabalho” continua como problema teórico.

Tanya Reinhart, entre outros linguistas explorou este problema e propõe estratégias de interface que associam a gramática um sistema computacional, ao uso e aos sistemas cognitivos: concepções sistemas sensório – motores.

A autora defende o estudo da língua materna de forma abrangente, desde os sons às palavras, das palavras às frases, e das frases aos textos, envolvendo os

diferentes níveis da análise linguística, como contribuição para o desenvolvimento do raciocínio abstrato, avançando do nível das diferentes competências (ouvir, falar, ler, escrever). Favorecendo uma atitude descritiva e tolerante perante a variação e ajuda na aquisição de uma metalinguagem útil na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Trabalho elaborado utilizando-se da fonte de dois textos base. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem história da autora Marlene Silva Sardinha Gurpilhares (2004), e com o estudo do primeiro capítulo do livro Gramática: História, Teorias, aplicações da editora Porto (2010), que teve na sua organização a autora Ana Maria Brito, o primeiro capítulo deste livro é de sua autoria e intitula-se Da “arte” à ciência: o caminho da gramática.

Diante do que foi apresentado, o estudo das classes gramaticais tem um percurso infinito, pois a cada momento histórico surgem novas visões críticas. Com isso, trabalhei o advérbio de forma reflexiva, levando em conta as análises mórfica, sintática e semântico.

O objetivo é conceituar a classe de palavras advérbio sob os aspectos mórfico, sintático e semântico, visando uma abordagem mais ampla dessa classe. Para isso utilizei Gramáticas normativas, manuais linguísticos e livros didáticos, e então, a partir deles verificar como esses aspectos aparecem.

Foram utilizados como referências as gramáticas normativas de Azeredo (2011), Bechara (2009), Cunha e Cintra (2008), como também os manuais linguistas de Perini (2010), Castilho (2010), Neves (2011). Além dos livros didáticos de Alves, Brugnerotto (2004), Cereja, Magalhães (2016), Amaral, Ferreira, Leite e Antônio (2017). E como base teórica Macambira, (1973) e Camara Junior (2007).

A parti de então, exponho as definições de advérbio de cada obra, no intuito de compara-los, e assim, propor a melhor forma de o professor lidar com o livro didático em sala de aula.

Para dar início, apresento as gramáticas normativas de Azeredo (2011), Bechara (2009), Cunha e Cintra (2008). Com isso, destaco a visão de cada autor, e assim, distinguir as diferentes concepções de advérbio.

Azeredo (2011), em sua gramática normativa mostra a heterogeneidade do advérbio.

Segundo Azeredo (2011), “o advérbio é a mais heterogênea das classes de palavras. Suas características típicas, além da invariabilidade formal, são a função modificadora e a mobilidade posicional em relação ao termo que ele modifica. Existem várias subclasses semânticas e sintáticas de advérbio. A maioria deles, porém, referência nos nossos discursos”.

Para Bechara (2009), em sua gramática diz que o advérbio expressa função modificadora, além de assumir outra função na oração. Como também, apresenta sua constituição.

Bechara (2009), “é uma expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”.

O advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário (como intensificador), ou a uma declaração inteira.

Já Cunha e Cintra (2008), em sua gramática, diz de forma resumida diz que o advérbio modifica o verbo.

Cunha e Cintra (2008), definem advérbio como, sendo “fundamentalmente, um modificador do verbo.”.

Dando continuidade, destaco as diferentes posições dos autores de três manuais linguísticos, Perini (2010), Castilho (2010) e Neves (2011).

Perini (2010), em seu manual linguístico diz que o advérbio é invariável, não conectivo, assumindo o papel do sintagma com pressa.

Perini (2010), definiu advérbio como, “membro de uma classe muito generalizada que se define apenas como ‘palavra invariável (em gênero, número, pessoa etc.) que não é um conectivo’. E os advérbios em geral têm potencial funcional paralelo e sintagmas maiores; e

assim, apressadamente ocupa os mesmos papéis temáticos que o sintagma com pressa”.

Castilho (2010), em sua gramática, define advérbio como palavras predicativas; operantes de transferência; atuantes como adjuntos; arcadores sintáticos; relacionadas ao verbo; relacionadas ao adjetivo ou a outro advérbio.

Castilho (2010), definiu advérbio: “do ponto de vista semântico, os advérbios são palavras predicativas, vale dizer, operadores que transferem para seu escopo propriedades semânticas de que elas não dispunham.

Funções semânticas dos advérbios mostra que eles podem atuar como quase argumentos; atuar como adjuntos; atuar como marcadores sintáticos de argumentos e adjuntos.

Sintaticamente, os advérbios são palavras relacionadas ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio, classes que ele toma por escopo. A tradição gramatical localiza aqui uma das diferenças entre advérbio e adjetivo, visto que estes se relacionam com os substantivos. O exame das fontes mostra que os advérbios podem igualmente aplicar-se aos substantivos, em expressões metafóricas.

Do ponto de vista morfológico, os advérbios invariáveis, conquanto a precária fronteira entre eles e os adjetivos criem certa trepidação nessa propriedade.

Do ponto de vista semântico, os advérbios são palavras predicativas, vale dizer, propriedades semânticas de que elas não dispunham”.

Em Neves (2011), diz que o advérbio é invariável, porém ocorrem casos de flexibilidade em gênero e número. Algo que é considerado errado pela gramática normativa. E na visão sintática é considerada é uma palavra periférica.

Para Neves (2011), o advérbio é “de um ponto de vista morfológico, uma palavra invariável. Encontram-se, entretanto, casos restritos de advérbio flexionado em gênero e número. Esses usos, que se referem a quantificadores, pertencem a um registro mais distenso e são considerados erros pela gramática normativa. De

um ponto de vista sintático, ou relacional, o adjetivo é uma palavra periférica, isto é, ele funciona como satélite de um núcleo”.

Dando continuidade, destaco as definições de advérbio de três livros didáticos.

Sobre os livros didáticos, fiz um apanhado sobre definições de advérbio em três obras. Onde de forma superficial, o advérbio é ofertado ao professor de Língua Portuguesa.

Alves e Brugnerotto (2014), advérbios são “palavras que modificam especialmente o verbo e indicam circunstâncias de tempo, modo, lugar, companhia, entre outros. O advérbio é invariável, isto é, não varia nem em gênero nem em número”.

Cereja e Magalhães (2016), advérbio “é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal”.

E por fim Amaral, Ferreira, Leite e Antônio (2017), “Advérbio é a palavra invariável que se relaciona ao verbo para indicar diferentes circunstâncias (de tempo, de modo, de intensidade, de lugar etc.) relativos ao fato verbal”.

Além de buscarmos, em grandes nomes como Macambira (1973) e Câmara Junior (2007), suas definições de advérbio.

Para Macambira:

é a palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio’. Pertence à classe do advérbio toda forma invariável e livre que funcione como terceiro elemento dentro da seguinte forma, composta de pronome subjetivo e verbo intransitivo. Pertence à classe do advérbio toda palavra que exprime qualidade ou circunstância. (1973. Pág.43)

A conclusão é que o advérbio é indefinível sob o aspecto semântico, pois o fenômeno gramatical só pode ser definido em termos linguísticos. É preciso, pois, acrescentar outras cousas – o elemento mórfico e o elemento sintático, donde a definição tradicional geralmente adotada. (1973. Pág.43)

O referido autor ainda continua:

‘Advérbio é a palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio’. Acontece que o advérbio, embora excepcionalmente, pode modificar o próprio substantivo”. (1973. Pág.44)

Para Camara Junior (2007) advérbio “trata-se de um nome, ou pronome, que serve de determinante a um verbo”.

## AS GRAMÁTICAS NORMATIVAS

Analisando as gramáticas normativas, percebi que nem todas trazem as três visões do advérbio, sintático, semântico e mórfico.

A gramática normativa de Bechara (2009), traz as três visões já delimitadas neste artigo, a sintática, semântica e a mórfica. O que significa que é completa.

**Sintática:** desempenha na oração a função de adjunto adverbial. Se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira.

**Semântica:** é uma expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.)

**Mórfica:** O advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal.

Já gramática normativa de Cunha e Cintra (2008), traz só uma das visões do advérbio, a sintática. Sendo assim, necessita de complemento se utilizada por professores e pesquisadores em geral.

**Sintático:** O advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo.

E, por fim, a gramática de Azeredo (2011), traz as três visões. Sintático, semântico e mórfico.

**Semântico:** o advérbio é a mais heterogênea das classes de palavras.

**Sintático:** a função de modificadora e a mobilidade posicional em relação ao tempo que ele modifica.

**Mórfico:** invariabilidade formal.

## MANUAIS LINGÜÍSTICOS

Nas gramáticas dos linguistas a situação muda, entre os autores aqui analisados somente um não traz a visão mórfica. Fato que deixa claro que essas gramáticas dão maiores possibilidades de resultados.

O linguista Perini (2010), traz duas visões: sintática e semântica.

**Sintática:** E os advérbios em geral têm potencial funcional paralelo e sintagmas maiores; assim, apressadamente ocupa as mesmas funções e têm os mesmos papéis temáticos que o sintagma com pressa.

**Semântica:** Um adverbial é membro de uma classe muito generalizada que se define apenas como “palavra invariável (em gênero, número, pessoa, etc) que não é um conectivo”.

Já a gramática do linguista de Castilho (2010), traz as três visões, sintática, semântica e mórfica.

**Sintática:** funções sintáticas mostra que eles podem atuar como quase argumentos e adjuntos.

Sintaticamente, o advérbio são palavras relacionadas ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio, classes que ele toma por escopo. O exame dos fatos mostra que os advérbios podem igualmente aplica-se aos substantivos, expressões metafóricas.

**Semântica:** os advérbios são palavras predicativas, vale dizer operadores que transferem para seu escopo propriedades semânticas de que eles não dispunham.

**Mórfico:** do ponto de vista morfológico, os advérbios invariáveis, conquanto a precária fronteira entre eles e os adjetivos criem trepidação nessa propriedade.

E, por fim, temos o linguista Neves (2011), traz as três visões.

**Sintática:** De um ponto de vista sintático, ou relacional, o advérbio é uma palavra periférica, isto é, ele funciona como satélite de um núcleo.

**Semântica:** encontra-se, entre tantos casos restritos de advérbio flexionado em gênero e número. Esses usos, que se referem a quantificadores, pertencem a um

registro mais distenso e são considerados erros pela gramática normativa.

**Mórfico:** Do ponto de vista morfológico, uma palavra invariável.

## LIVROS DIDÁTICOS

Agora, partimos para a análise dos livros didáticos. Livros com definições bem simples e facilitar o entendimento do aluno.

O exemplar de Alves e Brugnerotto (2014), trazem as três visões.

**Sintático:** Palavras que modificam especialmente o verbo.

**Semântica:** indicam circunstâncias de tempo, modo, lugar, companhia, entre outros.

**Mórfico:** o advérbio é invariável, isto é, não varia nem em gênero nem em número.

Já o livro didático de Cereja e Magalhães (2016), trazem apenas duas das três visões, semântica e sintática.

**Semântica:** é a palavra que indica as circunstâncias.

**Sintático:** Circunstâncias em que se dá a ação verbal.

Por último, Amaral, Ferreira, Leite e Antônio (2017), trazem apenas duas visões.

**Semântica:** Advérbio é a palavra invariável.

**Sintático:** que se relaciona ao verbo para indicar diferentes circunstâncias (de tempo, de modo, de intensidade, de lugar, etc.) relacionados ao fato verbal.

Diante dos destaques e das análises feitas até o momento neste artigo, e fazendo um apanhado geral das gramáticas e dos livros didáticos. Conclui-se que os autores dos livros didáticos procurando facilitar para o aluno, acabam exigindo dos professores muita leitura e didática. O que reforça a gramática sempre a mão do professor, seja ela normativa ou linguista.

E para reforçar esta conclusão na qual chego, ainda tivemos os destaques dos livros de Macambira (1973) e Camara Junior (2007). Atuantes na área da linguística.

## OBRA DE MACAMBIRA

A obra de Macambira, é tida como completa, destacando todas as visões tanto sintática, como semântica e a mórfica, com relação ao advérbio.

**Sintático:** modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio. Funciona como terceiro elemento dentro da seguinte forma, composta de pronome subjetivo e verbo intransitivo.

Pertence à classe do advérbio toda palavra que exprime qualidade ou circunstância.

Modifica o adjetivo, o pronome, o numeral e o próprio substantivo.

**Semântico:** é o fenômeno gramatical que só pode ser definido em termos linguísticos.

**Mórfico:** é a palavra invariável.

### Mattoso câmara Junior

Já Mattoso, traz apenas a função, a visão sintática.

**Sintático:** é um nome, ou pronome, que serve de determinante a um verbo.

São dois grandes autores que merecem destaque.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi apresentar desde o início dos estudos da gramática tradicional até a especificação da classe gramatical advérbio nos dias de hoje. Na introdução deste artigo destacamos que a gramática tradicional surge na Grécia Antiga, já como ramo da filosofia. Passa por três períodos principais que foram: os filósofos pré-socráticos, no qual a língua não era uma preocupação independente, estoicos e alexandrinos. Além das disputas entre naturalistas que acreditavam ser natural a relação entre o significado da palavra e sua forma, e os convencionalistas que acreditavam ser convencional a relação entre o significado e sua forma. Como também, a diferenciação entre a língua regular e língua irregular.

Destacamos ainda, a definição morfológica de Dionísio de Trácia sobre a classe gramatical advérbio, as

diferentes fases da Gramática, desde a Descritiva, Estruturalista, Distribucionalista e Gerativa.

A reflexão gramatical do ponto de vista teórico, nascida no 1º milênio antes de cristo, como as primeiras descrições de gramáticos hindus sobre o sânscrito.

A divisão das línguas por Saussure em línguas lexicológicas - analíticas e gramaticais – sintéticas.

Na fundamentação teórica utilizamos de três gramáticas normativas, três manuais linguísticos, três livros didáticos e dois grandes nomes como Macambira e Camara Junior, com suas concepções sobre advérbio.

Por fim, realizamos uma análise de todas as obras destacadas de acordo os três aspectos mórficos, sintático e semântico do advérbio. Chegando à conclusão que das gramáticas analisadas nem todas trazem os três aspectos, nos manuais linguísticos analisados ocorre o mesmo, e com os livros didáticos não é diferente sendo ainda mais incompletos.

Diante das concepções gramaticais históricas destacadas, e das definições da classe gramatical advérbio concebidas pelas gramáticas normativas, manuais linguísticos e livros didáticos.

Podemos perceber que a simplificação dos conceitos, nos livros didáticos, pelos autores, tem a intenção de ajudar o aluno a entender melhor as definições, no entanto, o professor se vê pouco fundamentado no momento de tirar dúvidas frequentes dos pequenos, pois só o livro didático não traz os complementos devidos e esperados que o professor possua. Sendo assim, é necessário que o professor possua uma carga bem estruturada de conhecimentos teóricos e metodológicos de sua área.

Caso contrário não haverá avanços em sala de aula, prejudicando o aprendizado e contribuindo cada vez mais para somar a educação precária do Brasil.

## REFERÊNCIAS



AMARAL, Emilia; ANTÔNIO, Severino; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo. **Novas Palavras**. Vol. 2: AG. Livros Ouvidor, 2017.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**: 37. Ed. rev., ampl. E atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRITO, Ana Maria (org.) **“Gramática: histórias, teorias, aplicações”**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**.- 44 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. – 1. Ed., 1ª Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALÕES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens 7º ano: língua portuguesa**. 7ª Ed. Reform. –São Paulo: Saraiva 2016.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. – 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. **As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica**. In: Janus Lorena, ano 1, n: 1, 2º semestre 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. – 2ed. –São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfossintática do português**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves; BRUGNNEROTTO, Tatiane Conselvan. **Vontade de saber Português**. 6º ano. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2014.

## O LÚDICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA

### THE LUDIC IN GEOGRAPHY TEACHING

Karla Andréa Tavares da Silva <sup>1</sup>

#### RESUMO

Esse artigo visa à utilização de jogos lúdicos como auxílio no processo de ensino e aprendizagem durante a construção de novos conhecimentos, pois este recurso permite que a criança vivencie experiências nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora. O lúdico é uma ferramenta importante para o professor mediar a construção de conhecimento de forma mais dinâmica e atraente, contemplando os interesses e necessidades dos alunos e possibilitando que ocorra uma aprendizagem qualitativa no processo de ensino e aprendizagem. As atividades lúdicas são utilizadas como meios de expressão de ansiedades, emoções e afetos, permitindo que o aluno desenvolva a sua autoconfiança e se ajuste ao grupo em que está inserido, e o papel do professor é essencial no planejamento propondo prática de ensinar relacionada com a confecção de jogos como o Bingo, o Dominó, o Jogo da memória, as palavras cruzadas e o caça-palavras, adaptados às suas disciplinas e faixa etária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos. Ludicidade. Ensino da Geografia.

#### ABSTRACT

This article aims to use playful games as an aid in the teaching and learning process during the construction of new knowledge, because this resource allows the child to experience experiences in the cognitive, affective, and psychomotor areas. The playfulness is an important tool for the teacher to mediate the construction of knowledge in a more dynamic and attractive way, contemplating the students' interests and needs and allowing a qualitative learning to occur in the teaching and learning process. Playful activities are used as a means of expressing anxieties, emotions, and affections, allowing the student to develop self-confidence and adjust to the group he or she belongs to. The teacher's role is essential in planning and proposing teaching practices related to the making of games such as Bingo, Dominoes, the Memory Game, crossword puzzles, and word searches, adapted to their subjects and age group.

**KEYWORD:** Games. Playfulness. Teaching Geography.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Psicopedagogia no Processo de Ensino Aprendizagem - Claretiano Centro Universitário, Claretiano/BAT. **E-MAIL:** karlytakarla509@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9704549075690225

## INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência que proporciona conhecimento e descobertas, porém utiliza-se bastante somente o livro didático tornando a aula chata e monótona, onde o aluno muitas vezes não quer estudar, pois não tem nada a ver com a sua realidade, por isso é importante utilizar métodos de ensino diferenciados que aproximem esses alunos com a disciplina e o seu dia a dia.

A pesquisa sobre o lúdico no ensino da geografia buscar mostrar como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem, valorizando as habilidades como memorização, imaginação, respeito, participação, envolvimento que são desenvolvidas na aplicação da ludicidade, visto que o lúdico desenvolve a atenção e concentração auxiliando no processo de desenvolvimento da cognição.

O lúdico é uma ferramenta de ensino valorizada e esteve presente em todas as etapas de existência do ser humano auxiliando na sua formação, resalto ainda que é um método de ensino aceito pela maioria dos alunos, justamente pelo aspecto participativo onde o aluno deixa de ser mero ouvinte e repetidor dos conteúdos, para ser um aluno participativo na construção do seu próprio conhecimento.

Os jogos estão presentes desde a antiguidade na vida das pessoas, mas para que essa prática de ensino seja eficaz e necessário que o professor oriente e direcione a brincadeira com intuito educativo e sejam desenvolvidas habilidades intelectuais acerca da proposta pedagógica do jogo.

O objetivo principal é a utilização de ferramentas lúdicas no processo de aprendizagem no ensino da geografia, atividades que estimulem o aluno a ser participativo e construtivo, visto que, os jogos podem ser construídos e montados pelos próprios alunos em sala de aula, pois em pleno século XXI somente o uso do livro didático como único recurso pedagógico não corresponde às expectativas do aluno moderno, pois,

não desperta o interesse do aluno na participação da aula.

Utilizar o lúdico no ensino da geografia é um grande passo para a mudança do professor quanto a sua metodologia diferenciando-a e buscando um ensino contextualizado, significativo e atrativo para realizar uma atividade desafiadora na busca do conhecimento.

Conhecer a maneira de como trabalhar de forma lúdica no ensino da geografia, pois sem o domínio de como trabalhar a ferramenta o professor pode não ter êxito na formação de seus alunos, o lúdico é um instrumento metodológico, mas se utilizado de forma sábia.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada se resume em revisão bibliográfica, por meio de consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais 6º ao 9º- Geografia a autores (ALMEIDA, BRENELLY e SCHWARTZ) e que já possui uma discussão nesse campo do ensino Lúdico com o interesse em mostrar a importância no uso dos jogos na aquisição de conhecimento, e como o uso dessas atividades lúdicas na prática pedagógica trazem resultados positivos. Foram também consultadas obras de autores na área da pesquisa metodológica, autores como (BONAT, RAMPAZZO e STEFANELLO), cujas informações embasaram esse projeto. “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. (FONSECA, 2002, p.31).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir de levantamentos de referências teóricas “já analisadas, e publicadas por meio de escrito e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de Web sites” (Matos e Lerche:40) sobre o tema a estudar. (APUD BONAT,2009,p.31)

Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige uma pesquisa bibliográfica prévia, quer para levantamento da situação da questão,

quer para fundamentação teórica, ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa. (RAMPAZZO,2005, p.53).

## **DESENVOLVIMENTO:**

### **HISTÓRICO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO**

Desde o início dos tempos os jogos constituíram uma atividade realizada nas diversas culturas. Na Grécia Antiga, Platão já afirmava (427-348) que os primeiros anos da criança deviam ser ocupados por jogos educativos. Entre os egípcios, romanos os jogos serviam de meio para a geração mais jovem aprender com os mais velhos os valores e conhecimentos, bem como as normas dos padrões de vida social.

A palavra jogo foi originada do latim “*incus*”, que quer dizer diversão, brincadeira. O jogo é utilizado desde os primórdios da civilização como forma de aprendizagem e socialização e tido como bons instrumentos de aquisição de conhecimento.

“Os jesuítas editaram em latim tratados de ginásticas que forneciam regras dos jogos recomendados e passaram a aplicar nos colégios, dança, comédia, os jogos de azar, transformados em práticas educativas de aprendizagem da ortografia e gramática”. (NUNES, 2003.p.21)

O jogo já existe desde as antigas civilizações. Gregos e romanos que já conheciam a importância do uso dos jogos na aprendizagem, mesmo vindo de uma sociedade primitiva, serviam para conscientizar a função social fazendo com que as gerações mais novas aprendessem com os mais velhos os valores culturais.

“Assim, apesar da sua existência ter sido bem mais antiga, os jogos vieram a ter seu papel realmente relacionado com a educação da criança no século XVI, com o período da Renascença e o surgimento da educação humanística”. (JESUS, 2010, p.7). A influência do cristianismo com métodos de ensino baseado em

memorização e com ação disciplinadora levou ao declínio a prática de jogos para auxiliar na educação, considerando os jogos uma péssima influência na formação dos jovens.

Com o Renascimento o jogo passou a ser visto como algo benéfico ao jovem, tendo em vista o reconhecimento dos jogos no processo de ensino e aprendizagem. Os colégios jesuítas colocaram em prática o uso dos jogos nas escolas.

“No Brasil, com a chegada da Companhia de Jesus na cidade de Salvador, em março de 1549, religiosos decididos a lutar em prol do catolicismo se agarraram a esse processo educacional”. (JESUS, 2010, p.4). No século XVIII a criança começou a ser vista de forma diferente do adulto, onde o brincar passou a ser visto associado à idade da criança.

“Nos Estados Unidos, na virada do século XVIII/XIV, passou-se a aderir à proposta do filósofo Froebel (1782 – 1852), que acreditava que o brincar livre e o uso de jogos para educar crianças no pré-escolar poderiam ser introduzidos no contexto infantil, considerando que a criança desperta as habilidades mediante estímulos”. (JESUS,2010,p.4).

A proposta de Froebel foi disseminada por missionários cristãos protestantes em muitos países da Ásia e da América latina, que acreditavam que o ensino com jogos trazia um melhor rendimento, visto que as crianças aprendiam melhor brincando. Trazendo força ao ensino com jogos supervisionado e com objetivo de aquisição de conhecimentos escolares.

## **ASPECTOS CONTEMPORANEOS:**

### **CONCEITUANDO JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA**

A concepção de jogo está integrada tanto ao brinquedo quanto à brincadeira. O brincar caracteriza tanto a brincadeira como o jogo e o brinquedo como objeto suporte da brincadeira e/ou do jogo. No Brasil,

jogo, brincadeira e brinquedo tem um nível de conceituação indistinta, com poucos conceitos relacionados ao tema. Cada sociedade constrói o seu conceito de jogo de acordo com os valores, crenças e maneira como vivem.

Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São designados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos e os brinquedos não estruturados não são provenientes de indústrias, assim são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, podendo transformar-se em um brinquedo.

É importante para a criança a participação dos pais e professores na confecção dos jogos que serão utilizados pela criança na aprendizagem como jogo de boliche utilizando material reciclável, com garrafas plásticas, onde ainda estará desenvolvendo a consciência sobre a preservação do meio ambiente. “Através da brincadeira, explorar a criatividade, o movimento, a solidariedade, o desenvolvimento cultural, a assimilação de novos conhecimentos e as relações”. (JESUS, 2010, p.2).

A palavra “*jogo*”, de acordo com o dicionário eletrônico de Língua Portuguesa Infopédia, apresenta diferentes definições “atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas em que os participantes se opõem, pretendendo cada um ganhar ou conseguir melhor resultado que o outro”, “série de regras a cumprir numa atividade lúdica ou competitiva”, “conjunto de peças que permitem a realização de uma atividade lúdica”. “O jogo possibilita a criação de ações e regras, que definem quem perde e quem ganha. Ele é construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade, estimulando a motivação”. (JESUS, 2010, p.7).

Para a palavra “*brincadeira*”, segundo o dicionário Aurélio (1993, p.84) dentre os diversos significados, encontramos como definição “entretenimento, passatempo, divertimento”. “Já a

brincadeira é a verdadeira ação da criança ao realizar as regras do jogo vivendo mais o lúdico, proporcionando alegria e liberdade”. (JESUS, 2010, p.7).

## ENSINAR DE FORMA LÚDICA

Ensinar de forma lúdica desperta no aluno o interesse participativo em construir seu aprendizado levando-o a ser crítico. O aluno será ativo nesse processo de construção de conhecimento e o educador tem o papel despertar o interesse do aluno para promover a educação eficiente com participação social.

E cabe ao educador quebrar essa barreira no que diz respeito ao uso de jogos no ambiente escolar, pois os jogos não são apenas passatempo sem base teórica, a eficácia e uso dos jogos depende da criatividade e organização na sua exposição pelo professor. “O maior problema encontra-se naquilo que podemos denominar de natureza de jogo, isto é, na definição do essencial daquilo que seja o verdadeiro jogo”. (NUNES, 2003. p.41)

As atividades lúdicas quando são embasadas e organizadas de forma coerente com os assuntos ministrados em sala de aula apresentam resultados satisfatórios, visto que, os alunos já tem noção sobre o tema e vão associar a teoria com a prática e consequentemente formar sua opinião através dessa participação ativa.

No ensino tradicional são excluídas as atividades lúdicas por achar que essas atividades eram apenas brincadeiras, sem valor educativo, essa falta de conhecimento do seu verdadeiro sentido. “Assim, o professor deverá ter consciência que muitos deverão ser os recursos didáticos utilizados no processo da aprendizagem para contemplar essa diversidade que caracteriza o universo da sala de aula”. (PCN, 1997, p.133).

É preciso reencontrar novas direções para a prática pedagógica, visto que o uso de jogos é um instrumento com regras e adaptação que permite criar

benefícios para desenvolver e progredir a capacidade do aluno desde que seja utilizado de forma planejada de acordo com sua faixa etária.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica está garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver em profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante ( NUNES,2003, pág.63).

Uma escola lúdica busca a formação de alunos críticos, criativos, conscientes, transformadores com capacidade de vivenciar experiências, participação democrática e solidária. As Atividades com textos, músicas e danças onde se utiliza o lúdico divertem, motivam e chamam a atenção para o que está sendo proposto pelo professor interagindo aluno com aluno e aluno com professor.

Embora com diferentes ênfases todas as teorias de jogos e da brincadeira, desde os clássicos até as mais recentes, apontam para a importância do lúdico como meio privilegiado de expressão e de aprendizagem infantil, reconhecendo não haver nada significativo na estruturação e no desenvolvimento de uma criança que não se passe pelo brincar (Rodulfo,1990) (apud SCHWARTZ, p.4).

Ao passar dos anos ocorreram grandes transformações na sociedade moderna e com o advento da globalização e o uso de novas tecnologias da informação e comunicação inseriram mudanças nas formas de aquisições de conhecimento, onde o aluno em sua maioria detém o uso dessas novas tecnologias para buscar o conhecimento. E a ludicidade aparece como uma forma de desenvolver atividades (jogos, danças, músicas e dramatizações) tornando as aulas mais

interativas e dinâmicas, visto que ainda em pleno século XXI muitas escolas, principalmente públicas, ainda não possuem equipamentos modernos para desenvolver atividades diferenciadas, e muitas vezes as atividades lúdicas é uma maneira de diferenciar as aulas com os poucos recursos oferecido pela escola.

Cada vez mais os meios de comunicação penetram na vida dos alunos. A televisão, os computadores permitem que eles interajam ao vivo com diferentes lugares do mundo. Os programas de televisão interativos, ao colocar públicos de diferentes lugares em transmissão simultânea e instantânea dos fatos, permitem que os alunos entrem e saiam dos lugares pelo imaginário de forma muito rápida. A Internet cada vez mais facilita que uma parte significativa dos alunos navegue pelas infovias do computador. (PCN,1997 p.31).

É necessário que o professor tenha essa visão e elabore aulas dinâmicas para despertar no aluno a vontade de participar e aprender na busca de novas informações ou ampliação do conhecimento já adquirido no seu meio, criando no aluno o respeito, o obedecer a comandos e ampliação das relações sociais construindo assim seu conhecimento de forma integral. “O movimento da escola nova e os novos ideais de ensino, o jogo é cada vez mais utilizado com a finalidade de facilitar a tarefas escolares”. (BRENELLI, 1996, p.19).

## LÚDICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA

A geografia clássica foi tida como uma disciplina que estudava um pouco de tudo, porém a fragmentação das instâncias faz com que os alunos estudem tudo separadamente, obtendo uma visão fragmentada do todo. Falava dos aspectos da natureza, relevo, hidrografia, entre outros, mas que não se aprofundava em nada, os alunos tinham apenas que decorar suas

coordenadas, os países, regiões, nomes de rios, biomas e entre outros.

Com essa metodologia os alunos não conseguiram estabelecer relação da disciplina com suas vidas, essa desconectividade faz com que os alunos achem a geografia uma disciplina sem muita importância. O conhecimento científico possui conexão com as vivências de um ser, basta apenas interligar essas informações.

A nova geografia escolar está interligada com todas as áreas de conhecimento, o físico e o Humano. Essa conectividade ajuda o professor a desenvolver diversas atividades que prendem a atenção dos alunos e despertam a sua criatividade. Existem diversas possibilidades para uma aula participativa como a produção de filtros naturais, pluviômetros, composteira, materiais artesanais feitos com matéria reciclado ou naturais, além de pequenas hortas.

O professor da nova Geografia escolar deve romper com o distanciamento da realidade vivida e a estudada, devendo iniciar os estudos dos alunos a partir da realidade vivida por eles. O educador deve sempre tentar remeter o ensino da geografia ao cotidiano dos alunos, sempre buscando a memória das vivências dos próprios educados.

A diversidade das fontes de informações e dos recursos didáticos é condição essencial para o ensino aprendizagem. O livro didático pode continuar como um dos recursos, porém, não mais o único e determinante no fazer escolar.

O lúdico no ensino da geografia facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaboram para uma boa socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Existe um padrão de comportamento no campo profissional onde brincar é perder tempo, porém o brincar não põe em risco a autonomia do educador, estabelece uma relação de cumplicidade ajudando na convivência e no processo de aprendizagem.

Os conteúdos lúdicos são muito importantes na aprendizagem. Isto porque é muito importante inserir

nas crianças a noção que aprender pode ser divertido. As iniciativas lúdicas nas escolas potencializam a criatividade, e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

### **JOGOS: APLICAÇÃO NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

Os jogos tem o objetivo de propor aos alunos um aprendizado lúdico e motivador, desenvolvendo habilidades importantes na sua formação como atenção, observação, interação e participação. Os jogos pedagógicos desenvolvem o lúdico associando a realidade do aluno, estimulando a fixação, integração, revisão e socialização de atividades em grupos.

Estes instrumentos quando produzidos pelos alunos possibilitam uma satisfação e interação maior com os conteúdos dado em sala de aula, pois os alunos vão poder criar seus conceitos, observar desde a etapa inicial a final da confecção do objeto de estudo neste os alunos são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem tornando o ambiente descontraído e vivo.

O professor deve planejar o seu uso elaborando uma proposta didática eficiente, selecionando previamente o material a ser trabalhado, o conteúdo, a construção, separação dos grupos posteriormente executar a sua aplicação em sala de aula.

### **JOGOS UTILIZADOS NA GEOGRAFIA:**

#### **DOMINÓ GEOGRÁFICO - ESTADOS BRASILEIROS**

O domino geográfico tem como objetivo identificar e localizar no mapa o território brasileiro e sua posição geográfica com seus estados e capitais durante todo o jogo. Os alunos confeccionam as peças em material de cartolina ou papelão, recortando em 27 peças com formato retangular, medindo 6 cm x 3, dividindo em duas partes iguais, escreve os nomes dos estados e capitais. Dividir a turma em grupos de três a quatro componentes. Cada grupo deve ter um dominó geográfico completo com as 27 peças e cada integrante

do grupo deve ter um mapa político do Brasil. As peças devem ser colocadas sucessivamente, como em um dominó. Ganha o jogo o aluno que ficar sem peças.

### **BINGO GEOGRÁFICO DOS ESTADOS BRASILEIROS**

O bingo pode ser trabalhado com vários temas, onde o professor ou o aluno elaboram as perguntas e as cartelas divididas em 16 quadradinhos, fazendo a montagem colocando o nome dos estados brasileiros no quadro com sua sigla e pedir para os alunos montar sua própria cartela, eles deverão escolher 15 estados e reservar um quadradinho com a palavra Bingo. Preparar uma dica para cada estado, colocar as dicas para ser sorteadas, onde o aluno deverá posicionar a sua rosa-dos-ventos no mapa do Brasil, reconhecendo as direções cardeais e colaterais. O aluno que marcar uma coluna ou cartela cheia ganhará o jogo.

### **JOGO DA VELHA**

O jogo da velha pode ser utilizado para revisar conteúdos dados em sala de aula proporcionando uma revisão de forma dinâmica e lúdica. Selecionar material de papel de cores diferentes, medindo a base de papelão 35 cm X 38 cm e encapa-lo com papel dobradura marrom. Medir os papéis coloridos 10 cm X 10cm., recorta-os totalizando-os 9, pois cada cor é referente a uma pergunta. Fazer um molde do X e do O, que simbolizará cada jogador. Formular 09 perguntas referentes ao tema da revisão da aula. Formar as equipes do X e a do O. A equipe que iniciar o jogo deve escolher o quadrado que deseja marcar o seu símbolo e então o controlador do jogo deve fazer a pergunta correspondente a cor do quadrado, caso a equipe acerte o símbolo é marcado, porém se a equipe errar passará sua vez à outra equipe, sem obter pontuação. A equipe que primeiro marcar uma sequência de três símbolos ganha o jogo.

## **GEOGRAFIA - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)**

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e especializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico.

A aquisição desses conhecimentos permite maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, da escala nacional a mundial. Para tanto, a seleção de conteúdos de Geografia para o ensino fundamental deve contemplar temáticas de relevância social, cuja compreensão, por parte dos alunos, mostra-se essencial em sua formação como cidadão.

O estudo de Geografia permite que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores significativos para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental.

Devem permitir, também, o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e relações com o espaço, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A disciplina de Geografia é necessária para formar cidadãos capazes de atuarem de forma concreta no espaço escolar podendo contribuir para que o aluno se forme enquanto cidadão do mundo, responsável por sua transformação e evolução. É importante reter a atenção sobre a importância, e a necessidade de desenvolver atividades lúdicas que estimulem o interesse do aluno no ensino da Geografia desenvolvimento habilidades e atitudes que garantam a aquisição de conhecimentos, como também meios para refletir, analisar, sintetizar e classificar o processo de aprendizagem. Para tornar a aula mais interessante é necessário que o professor adquira técnicas metodológicas mais dinâmicas e diferenciadas que facilitem a interação de toda a turma, podendo ser construção de jogos pedagógicos com uso de desenhos/imagens, o uso de charge, produções de cordéis, músicas e poemas onde os discentes possam se expressar surgindo assim o interesse pelo conteúdo. O professor precisa ficar sempre atento aos conteúdos de geografia e as práticas utilizadas, pois a geografia forma cidadãos para viver em sociedade, visto que o ensino não é estático, está em constante transformação. O ensino passa por um processo de atualização para que os fatos da atualidade não passem despercebidos pelas escolas. Com isso, para garantir um bom ensino de geografia, é preciso que os professores abandonem a concepção clássica de memorização e a utilização de apenas aulas expositivas, passando a incluir atividades lúdicas que visem participação e colaboração dos alunos na aprendizagem. Os educadores devem ter consciência que a geografia é uma disciplina que forma cidadãos e deve proporcionar o desenvolvimento de um indivíduo crítico, questionador e autônomo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**. Ed. Loyola, 2003.p.21-63.

BRENELLI, Rosely Palermo. **O jogo Como Espaço Para Pensar**. 8ª Edição

p.19.

BONAT, Débora. **Metodologia da pesquisa**. 3ª ed. Curitiba. 2009.p.15.

**DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA**. Autor: FERREIRA, **AURELIO BUARQUE DE HOLANDA**( 1993)

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Ceará. 2002.p.31.

JESUS,Ana Cristina Alves de. **Como Aplicar Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Rio de Janeiro. Brasport. 2010.

KISHIMOTO,Tizuco M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez,2017.

RAMPAZZO,Tino. **Metodologia científica** (Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação)3ª ed.Loyola.2005.p.53

SCHWARTZ, Gisele Maria. **Dinâmica Lúdica**. Ed. Novos Olhares. Barueri. 2004.p.4.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e Avaliação no Ensino da Geografia**. V.2.



**ABSOLUTE**



**Absolute Review | Periódico Multidisciplinar**  
Academic Department ACU - Absolute Christian University

**E-mail:** [revista@acu.education](mailto:revista@acu.education) | **Site:** [review.acu.education](http://review.acu.education)