

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E SAÚDE

PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO

Volume 2

**Eunice Nóbrega Portela
Dirce Maria da Silva
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska**

(Organizadoras)


EDITORA
SCHREIBEN

EUNICE NÓBREGA PORTELA
DIRCE MARIA DA SILVA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORAS)

**SOCIEDADE,
EDUCAÇÃO E SAÚDE**
PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO
VOLUME 2


EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Alexkich - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

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

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es). Os capítulos publicados foram avaliados e aprovados pelo(s) organizador(es).

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S678 Sociedade, educação e saúde: pilares em (re) construção : volume 2. / Organizadoras: Eunice Nóbrega Portela... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
255 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-110-4
DOI: 10.29327/5212459

1. Educação. 2. Psicologia. 3. Sociologia. I. Título. II. Portela, Eunice Nóbrega. III. Silva, Dirce Maria da. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37:159.9

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
EIXO TEMÁTICO I	
SAÚDE, EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSÃO	
O MÉTODO ABA NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS E ACADÊMICAS EM CRIANÇAS AUTISTAS.....	13
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Kátia Geane Souza Silva</i>	
<i>Antonia Eleunice B. C. Campos</i>	
INCLUSÃO, TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO, EPT, EAD E BNCC: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO NO MUNDO GLOBALIZANDO.....	24
<i>Simone Helen Drummond Ischkanian</i>	
<i>Jefferson Santos de Amorim</i>	
<i>Rafael Jacson da Silva Carneiro</i>	
<i>Tereza Cristina Cardoso Alves</i>	
<i>Jayme Salz Odilon</i>	
<i>Dayane Veiga dos Santos</i>	
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DIREITO DO ALUNO AUTISTA DE TER ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO NA REDE DE ENSINO.....	35
<i>Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa</i>	
A CONSTRUÇÃO IMAGINÁRIA DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO.....	52
<i>Rodrigo Barbuio</i>	
O PROCESSO ANALÍTICO NA PERSPECTIVA DO ANALISANDO SURDO.....	66
<i>Joelma Teixeira Alves</i>	

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: COMO O CÉREBRO APRENDE.....	72
<i>Sandramar Valentim Andrades Elias</i>	

EIXO TEMÁTICO II

SAÚDE, EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO

AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA EM SUSPEITA DE ALTAS HABILIDADES: UM ESTUDO DE CASO.....	83
--	----

Kátia Geane Souza Silva

Eunice Nóbrega Portela

Dirce Maria da Silva

DISCUSSÕES SOBRE O ACESSO À SAÚDE EM LIBRAS: APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FICHA TERMINOLÓGICA PARA REGISTRO DE SINAIS-TERMO NA ÁREA DA SAÚDE EM LIBRAS.....	100
--	-----

Victor Hugo Oliveira Mota

Gláucio de Castro Júnior

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL E A PREVENÇÃO DE COMPLICAÇÕES DA COVID-19.....	111
--	-----

Amanda Andressa de Souza Carvalho

Aneliese Holetz de Toledo Lourenço

Evandro de Toledo Lourenço Júnior

LESÃO ENDO PERIODONTAL: RELATO DE CASO CLÍNICO.....	118
---	-----

José Firmino de Souza Neto

MORTES EVITÁVEIS.....	125
-----------------------	-----

Amanda Andressa de Souza Carvalho

Marcus Vinicius Arantes de Sousa

EIXO TEMÁTICO III

EDUCAÇÃO E ENSINO

EPISTEMOLOGIA DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA TURMA DO 2º ANO (ANOS INICIAIS) NO MUNICÍPIO DE NAZARÉ DA MATA.....	135
--	-----

Jobson Jorge da Silva

Mércia Graciela do Nascimento

Bárbara Maria de Lira

Joseane Patricia dos Santos

Gutemberg Lima da Silva

Kênia Tomé da Silva Santana

LEITURA DO TEXTO FÍLMICO TAPETE VERMELHO.....150

Cecília Navegante dos Santos

Joel Cardoso

ENSINO DE CIÊNCIA MATEMÁTICA À LUZ DA
TRANSDISCIPLINARIDADE: UM PROJETO PEDAGÓGICO
POSSÍVEL.....165

Jobson Jorge da Silva

Izabel Cristina Pereira da Rocha

Edivaldo Jeronimo Pereira do Nascimento

João Pedro Oliveira do Nascimento

Elza Galdino de Oliveira

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: CONTRIBUIÇÕES REVELADAS NO
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA.....178

Abraão Danziger de Matos

Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa

Giselle Carmo Maia

Juliana Moreira de Castilho Machado

Geovane de Melo Leal

COORDENADOR PEDAGÓGICO: NA BUSCA DE UMA ATUAÇÃO
RELEVANTE NO ESPAÇO ESCOLAR.....187

Alexandro de Abreu

Regina Corazza Tiemann Scheffer

EIXO TEMÁTICO III

EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DA RECONSTRUÇÃO

ENSINO DE LÍNGUA POTUGUESA E ANÁLISE DAS ATIVIDADES
DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PLATAFORMA KHAN
ACADEMY: MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE.....197

Jobson Jorge da Silva

Aryane Vanusa Cavalcanti Alves

Kenia Tomé da Silva Santana

Josivalda Claudia Duarte de arruda

Simone Alves de Carvalho

Vaneska Maria de Melo Silva

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO - APRENDIZAGEM
FAVORECIDA POR METODOLOGIAS ATIVAS.....206

Ângela Alcântara da Silva

FORMAÇÃO DOCENTE EM LINGUAGENS: ESCRITA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	215
<i>Marina Arantes Santos Vasconcelos</i>	
A ESCOLA COMO INSTRUMENTO VIABILIZADOR DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	226
<i>Karolayne Rezende de Carvalho</i> <i>Taynara Moyses Ferreira</i>	
O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA ADULTOS DA TERCEIRA IDADE.....	233
<i>Vilma Barreira</i> <i>Luciana Rodrigues</i>	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA: A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS.....	242
<i>Vilma Lúcia de Oliveira Barreira</i>	
POSFÁCIO.....	253
<i>Eunice Nóbrega Portela</i> <i>Dirce Maria da Silva</i>	
ORGANIZAÇÃO.....	254

PREFÁCIO

O livro **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E SAÚDE: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO**, resultado de um trabalho colaborativo entre diversos autores, traz contribuições valiosas sobre temas de relevância social, numa integração de olhares.

Cada um dos temas aqui abordados consiste em uma contribuição valiosa para o debate sobre como podemos construir uma sociedade mais justa, equitativa e desenvolvida. O segundo volume da obra traz quatro Eixos Temáticos.

No **EIXO TEMÁTICO “SAÚDE, EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSÃO”**, os autores discutem como a Educação pode ser um instrumento de inclusão e de promoção da saúde de pessoas com necessidades especiais. É fundamental que a Educação seja pensada de forma inclusiva, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

No segundo, o **EIXO “SAÚDE, EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO”**, os autores discutem como a intervenção na área da saúde e da educação pode ser realizada de forma integrada e colaborativa, visando à promoção da saúde e do bem-estar das pessoas. É fundamental que essas áreas sejam pensadas de forma conjunta, a fim de garantir uma atuação mais eficiente e eficaz.

No terceiro, o **EIXO “EDUCAÇÃO E ENSINO”**, os autores discutem como a Educação pode ser pensada de forma inovadora e criativa, visando à formação de cidadãos críticos e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. É necessário que a Educação seja pensada de forma dinâmica e flexível, adaptando-se às mudanças do mundo em que vivemos.

Por fim, no **EIXO “EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DA RECONSTRUÇÃO”**, os autores discutem como o ensino de línguas pode ser pensado, de forma a contribuir para a reconstrução de uma sociedade mais justa e equitativa. É necessário que o ensino de línguas seja pensado de forma crítica e reflexiva, levando em consideração as diversidades culturais e linguísticas.

Ao abordar esses temas de forma analítica e reflexiva, os autores presentes neste livro contribuem para um debate fundamental sobre como podemos construir uma sociedade mais justa, equitativa e desenvolvida. Esperamos que esta obra possa contribuir para uma atuação mais consciente e crítica dos

profissionais que atuam nas áreas contempladas na presente obra.

Brasília, 23 de Abril de 2023.

Eunice Nóbrega Portela

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília.

Dirce Maria da Silva

Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre Violência,
pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF.

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o livro **“SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E SAÚDE: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO”**, obra que reúne estudos teóricos e empíricos sobre as relações entre áreas consideradas como pilares fundamentais, destacando-se a importância da contribuição dos olhares, concomitantes a formas de atuações, para o desenvolvimento contínuo da nossa sociedade.

Nos dias atuais, estamos vivenciando transformações significativas em diversas instâncias do conhecimento, e nas áreas abordadas no presente livro isso não é exceção. Em um mundo cada vez mais complexo e globalizado, é fundamental compreender como tais inter-relações afetam a qualidade de vida das pessoas e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A sociedade contemporânea enfrenta grandes desafios relacionados à educação e à saúde, que são fundamentais para o bem-estar dos indivíduos, o desenvolvimento social e econômico. As desigualdades socioeconômicas, o acesso limitado à educação e aos serviços de saúde, a falta de informação e a polarização política, são alguns dos principais obstáculos que devem ser enfrentados.

A reconstrução da sociedade em suas interfaces com a área da educação e da saúde é um desafio complexo que envolve fundamentos e conceitos das áreas sociais, políticas e econômicas. Em uma análise pontual sobre o processo de (re) construção, arrisco apontar alguns pilares estruturais que carecem de reposicionamento dentro nos cenários reconstrutivos.

Um dos principais funda-se nas desigualdades socioeconômicas, há urgência em se enfrentar as desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso à educação e à saúde. Para isso, é necessário adotar políticas públicas que promovam a inclusão social e a igualdade de oportunidades, de forma mais efetiva.

Outro pilar crítico é e acesso limitado à educação e à saúde. Em muitas regiões do país, vemos que o acesso à educação e à saúde é limitado, seja por falta de infraestrutura, recursos financeiros ou serviços disponíveis. É fundamental investir em políticas públicas que garantam o acesso universal a esses serviços.

No Brasil, apesar de existirem garantias constitucionais de acesso e permanência na escola, a qualidade dessa educação ainda é duvidosa e merece ser avaliada sem vieses partidários, mas com olhos voltados para a coisa pública, como um todo.

Cenários de edificações e reconstruções nos parecem, comumente,

arenosos e de difícil edificação. A falta de informação e conscientização sobre questões relacionadas à educação e à saúde pode ser um obstáculo para a tomada de decisões conscientes e para a promoção de hábitos saudáveis. É importante investir em programas de educação e conscientização para a população e criar políticas públicas possíveis de serem implementadas, a exemplo do Novo Ensino Médio, política que se apresenta em iminência de se tornar inviável no contexto educacional e social brasileiro.

Outro ponto crítico é a polarização política, que, via de regra, prejudica a implementação de políticas públicas eficazes na área de educação e da saúde. É fundamental promover o diálogo e a colaboração entre os diferentes setores da sociedade.

Para fortalecer as interconexões entre as áreas da educação e saúde, é necessário adotar abordagens integradas e multidisciplinares. Isso perpassa pela promoção de políticas públicas que abordem as questões sociais e econômicas subjacentes, bem como a promoção da inclusão social e da igualdade de oportunidades.

Além disso, é imprescindível que se invista na formação e capacitação de profissionais da área da educação e da saúde, bem como na promoção da pesquisa, desenvolvimento de tecnologias e estratégias inovadoras para aprimorar a qualidade dos serviços e torná-los mais acessíveis.

Em relação à educação, é importante ressaltar a necessidade de uma formação integral, que não se restrinja apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também à formação cidadã, ética e crítica. A inclusão digital e o acesso equitativo à educação são desafios importantes, especialmente em países em desenvolvimento.

Por fim, para reconstruir a educação, visando atender melhor à formação dos cidadãos, é fundamental promover abordagem integrada e multidisciplinar, que leve em conta a complexidade dos desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Isso envolve a formação de profissionais capazes de trabalhar de forma interdisciplinar; a promoção de atividades extracurriculares, que estimulem a criatividade e o pensamento crítico, e a inclusão de temas relevantes para a formação cidadã nos referenciais curriculares.

No que diz respeito à saúde, é fundamental adotar uma abordagem preventiva, que leve em conta os fatores sociais, ambientais e psicológicos que afetam a saúde dos indivíduos. É necessário promover a conscientização sobre a importância da prevenção e do autocuidado, além de investir em políticas públicas que garantam o acesso universal a serviços de saúde de qualidade.

Outro desafio importante é a polarização política, que muitas vezes compromete a implementação de políticas públicas eficazes nas áreas de educação e saúde. É necessário promover um diálogo construtivo e uma cultura de colaboração

para encontrar soluções que atendam às necessidades da população em geral.

Além disso, é importante destacar que os avanços tecnológicos e as transformações sociais em curso estão gerando novos desafios e oportunidades para a sociedade, a educação e a saúde. A educação a distância e a telemedicina, por exemplo, podem ser utilizadas para expandir o acesso à educação e aos serviços de saúde em regiões remotas ou de difícil acesso.

Entendemos ser fundamental que a sociedade contemporânea enfrente os desafios relacionados às áreas da educação e da saúde, buscando soluções inovadoras e abordagens integradas que considerem a complexidade dos fatores envolvidos. Somente assim será possível construir um futuro mais justo e equitativo para todos.

O leitor encontrará nesta obra reflexões e análises de autores que exploram interconexões entre sociedade, educação e saúde. Destaca-se a importância de abordagens integradas e multidisciplinares voltadas às questões relacionadas a esses pilares de sustentação. Enfatiza-se, igualmente, a necessidade de uma abordagem holística, que leve em conta não apenas a dimensão física, mas também a psicológica e social da saúde.

Neste livro, você encontrará, além de perspectivas interessantes, *insights* valiosos sobre o que está edificado, mas necessitando de fortalecimento, incentivando a promoção um futuro mais justo e equitativo para todos. Os autores não apenas identificam os desafios e problemas que enfrentamos, mas também apresentam soluções inovadoras e práticas que podem ajudar a transformar a sociedade, a educação e a saúde para melhor.

Esperamos que os textos inspirem os leitores a refletir sobre o papel crucial que a sociedade, a educação e a saúde desempenham em nossas vidas e os encoraje a se envolverem em iniciativas que promovam mudanças significativas, éticas e positivas.

Brasília, 23 de Abril de 2023.

Eunice Nóbrega Portela
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília.

Dirce Maria da Silva
Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre Violência,
pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF.

EIXO TEMÁTICO I

**SAÚDE, EDUCAÇÃO ESPECIAL
& INCLUSÃO**

O MÉTODO ABA NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS E ACADÊMICAS EM CRIANÇAS AUTISTAS

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

Kátia Geane Souza Silva³

Antonia Eleunice B. C. Campos⁴

1. INTRODUÇÃO

O Método ABA, abreviação de *Applied Behavior Analysis*, também conhecida como Análise de Comportamento Aplicado, é uma abordagem terapêutica baseada em evidências que se concentra na aplicação de princípios de aprendizagem para modificar comportamentos. O objetivo é ajudar crianças a desenvolver habilidades sociais, comunicativas e comportamentais que possam melhorar sua qualidade de vida e independência.

-
- 1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. Presidente do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes-IPDAN. E-mail: eunicenp65@gmail.com.
 - 2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Recursos Humanos; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Espiritualidade (GPLE), vinculado ao Departamento de Teoria Literária e Literaturas (POSlit / TEL) da Universidade de Brasília. Pedagoga com habilitação em Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Pesquisadora. Escritora. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Membro Fundadora do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes - IPDAN. E-mail: dircem54@gmail.com.
 - 3 Pós-Graduada em Orientação Educacional; Pedagogia Empresarial; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Neuropsicopedagogia Clínica e em Gestão Escolar. Pedagoga. Pesquisadora. Membro do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes-IPDAN. E-mail: katiageane2@yahoo.com.br.
 - 4 Pedagoga, Pós-graduada em Psicopedagogia, Educação Especial, ABA, Educação Inclusiva. Membro do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes-IPDAN. E-mail: eleunicecampos@hotmail.com.

Além do Método ABA, existem outras abordagens terapêuticas que podem ser utilizadas para ajudar crianças autistas a desenvolver habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Algumas dessas abordagens incluem: Terapia comportamental cognitiva (TCC); Terapia Ocupacional; Terapia da Fala e Intervenção precoce.

Essas abordagens terapêuticas são utilizadas com crianças autistas, visando auxiliar no processo interventivo de profissionais multidisciplinares no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais e são fundamentais para o desenvolvimento saudável dessas crianças, bem como para a melhoria da qualidade de vida das crianças autistas.

O presente estudo tem como objetivo descrever sobre as contribuições do Método ABA no desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas em crianças autistas. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza bibliográfica com abordagem qualitativa do tema proposto (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER (2002); CHIZZOTTI (2014), MARCONI & LAKATOS, 2017).

2. DESENVOLVIMENTO

O Método ABA se baseia em princípios comportamentais para ensinar habilidades sociais, comunicativas e comportamentais a indivíduos com autismo e outras condições relacionadas. A abordagem foi desenvolvida a partir de pesquisas realizadas por psicólogos comportamentais na década de 1960 e 1970.

Segundo o *Behavior Analyst Certification Board* (BACB), a abordagem ABA é baseada em evidências e usa técnicas de análise do comportamento para ensinar habilidades e reduzir comportamentos problemáticos em crianças com autismo (BACB, 2020).

O Método ABA foi originalmente desenvolvido como uma técnica de terapia comportamental para crianças com autismo. A intervenção ABA é centrada no comportamento. O objetivo é ajudar as crianças a aprender novas habilidades e comportamentos adaptativos, enquanto reduz comportamentos problemáticos, como agressão, autoestimulação e outros comportamentos que possam impedir o aprendizado.

O pioneiro da abordagem ABA foi Burrhus Frederic Skinner, psicólogo americano que desenvolveu a teoria do *behaviorismo* radical, que afirma que todos os comportamentos são aprendidos através da interação do indivíduo com o ambiente. Skinner foi um dos primeiros a usar o reforço positivo para modificar o comportamento humano e animal. Ele desenvolveu uma técnica de treinamento chamada de Modelagem Comportamental, que envolve a utilização de recompensas para ensinar novos comportamentos (LOVAAS, 1987).

Nos anos 60 e 70, psicólogos comportamentais começaram a aplicar essas teorias para ajudar crianças com autismo e outros distúrbios do desenvolvimento. Eles descobriram que o treinamento comportamental baseado em reforço positivo poderia ser muito eficaz para ensinar habilidades sociais, comunicativas e comportamentais a essas crianças.

Conforme Lovaas (1987), o Método ABA é personalizado para cada criança, baseado nas necessidades individuais, com intervenção estruturada e intensiva, em sessões frequentes, que podem durar várias horas por dia. O treinamento é fornecido pelos terapeutas ABA certificados, que trabalham em estreita colaboração com a família da criança para garantir que as estratégias sejam implementadas de maneira consistente em todas as áreas da vida da criança.

Além do Método ABA, existem outras abordagens terapêuticas que podem ser utilizadas para ajudar crianças autistas a desenvolverem habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Dado ao caráter integrativo que essas abordagens possuem e, muitas vezes fazerem parte da intervenção com autistas optou-se por apresentar algumas delas no presente estudo (PRESTON, 2009; LOVAAS, 1987).

A Terapia Comportamental Cognitiva (TCC) é uma abordagem terapêutica que ajuda a mudar padrões de pensamento e comportamento disfuncionais. Pode ser utilizada para tratar problemas de ansiedade e depressão, bem como para melhorar habilidades sociais e comportamentais em crianças autistas. Um estudo publicado no *Journal of Autism and Developmental Disorders* avaliou a eficácia da TCC em crianças autistas com idades entre 8 e 14 anos. Os resultados mostraram que a Terapia Comportamental Cognitiva foi eficaz em melhorar as habilidades sociais e reduzir a ansiedade nessas crianças (SOFRONOFF *et al.*, 2005).

A Terapia de Integração Sensorial (TIS) é uma abordagem terapêutica que ajuda a melhorar a integração sensorial em crianças autistas. Pode ajudar a melhorar a coordenação, equilíbrio e habilidades motoras, além de melhorar a comunicação e interação social. Outro estudo publicado no *Journal of Child Psychology and Psychiatry* avaliou a eficácia da TIS em crianças autistas com idades entre 4 e 8 anos. Os resultados mostraram que a Terapia de Integração Sensorial foi eficaz em melhorar a coordenação, equilíbrio e habilidades motoras nessas crianças (PFEIFFER *et al.*, 2011).

A Terapia Ocupacional (TO) ajuda a melhorar habilidades motoras e de coordenação, bem como a promover a independência em atividades diárias. Pode ser particularmente útil para crianças autistas com dificuldades sensoriais. Um estudo publicado na revista *Research in Autism Spectrum Disorders* avaliou a eficácia da terapia ocupacional em crianças autistas com idades entre 4 e 6 anos.

Os resultados mostraram que a terapia ocupacional foi eficaz em melhorar a habilidade de realizar tarefas diárias nessas crianças (HENDRICKS *et al.*, 2014).

A Terapia da Fala (TF) pode ajudar a melhorar a comunicação e a linguagem em crianças autistas. Pode ser particularmente útil para crianças que têm dificuldades em se comunicar de forma verbal. A terapia da fala também é uma abordagem importante para ajudar crianças autistas a desenvolverem habilidades de comunicação. Um estudo publicado na revista *Autism* avaliou a eficácia da Terapia da Fala em crianças autistas com idades entre 2 e 5 anos. Os resultados mostraram que foi eficaz em melhorar as habilidades de comunicação nessas crianças (PRESTON & CARTER, 2009).

A Intervenção Precoce (IP) é uma abordagem que visa intervir o mais cedo possível para ajudar crianças autistas a desenvolverem habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Pode envolver várias abordagens terapêuticas, incluindo ABA, TCC, TIS, TO e TF. A Intervenção Precoce é uma abordagem terapêutica que visa agir o mais cedo possível para ajudar crianças autistas a desenvolverem habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Estudo publicado no *Journal of Autism and Developmental Disorders* avaliou a eficácia da IP em crianças autistas com idades entre 18 e 30 meses. Os resultados mostraram que foi eficaz em melhorar o desenvolvimento social e comunicativo dessas crianças (DAWSON *et al.*, 2010).

É importante lembrar que cada criança é única em suas necessidades e habilidades, e que a abordagem terapêutica escolhida deve ser adaptada às necessidades individuais de cada criança. Pais e profissionais devem trabalhar em conjunto para determinar qual abordagem é a melhor para cada criança.

Mesmo reconhecendo as inúmeras contribuições dessas abordagens terapêuticas, o foco dessa investigação limita-se ao Método ABA. Entende-se que investigar o Método é importante, por ser é uma abordagem baseada em evidências, o que significa que sua eficácia é suportada por uma grande quantidade de pesquisas científicas. Ao investigar o Método ABA, podemos continuar a avaliar e aprimorar essa abordagem terapêutica, garantindo que ela seja baseada nas melhores práticas e evidências atuais.

Outras razões para aprofundar a investigação do Método ABA, é que ele pode ajudar a identificar quais habilidades e comportamentos específicos são mais eficazes para o desenvolvimento de crianças autistas. Isso pode ajudar a desenvolver programas de intervenção personalizados para cada criança, melhorando suas habilidades sociais, comunicativas e comportamentais, de forma concomitante.

Ao investigar o Método ABA, pode-se entender melhor como essa abordagem terapêutica pode ser utilizada para melhorar a vida de crianças autistas

e suas famílias, além de entender como funciona sua aplicação em intervenção intensiva e personalizada, que pode ser onerosa e por isso pode não estar disponível para todas as crianças autistas. Ao pesquisar o Método ABA, podemos identificar maneiras de tornar essa abordagem terapêutica mais acessível e sustentável, para que mais crianças autistas possam se beneficiar dela.

A abordagem ABA foi refinada e expandida por diversos pesquisadores e profissionais ao longo do tempo. Atualmente, é uma das abordagens mais amplamente utilizadas para ajudar crianças autistas a desenvolverem habilidades sociais, comunicativas e comportamentais.

3. O MÉTODO ABA NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS E ACADÊMICAS

Há diversos estudos que avaliaram a eficácia do Método ABA na melhoria do desenvolvimento de crianças autistas e os resultados geralmente foram positivos. Um estudo publicado no *Journal of Autism and Developmental Disorders* avaliou a eficácia do Método ABA em crianças autistas com idades entre 2 e 6 anos. Os resultados mostraram que as crianças que receberam a intervenção apresentaram melhorias significativas em habilidades sociais, linguagem e comportamento, em comparação ao grupo de controle (LOVAAS, 1987).

Estudo publicado na revista *Pediatrics* em 2010, pesquisadores revisaram 30 anos de pesquisa sobre o Método ABA e concluíram que ele é uma das abordagens mais eficazes para o tratamento de crianças autistas. Os pesquisadores destacaram que o Método ABA pode ser particularmente eficaz quando iniciado em uma idade precoce e quando os pais são treinados para usar as técnicas em casa (REICHOW, 2012).

Outro estudo publicado na revista *Journal of Applied Behavior Analysis* em 2013, avaliou o impacto do Método ABA em habilidades sociais e acadêmicas em crianças autistas em idade escolar. Os resultados mostraram melhorias significativas em ambas as áreas de habilidades.

Estudo publicado no *Journal of Applied Behavior Analysis* avaliou a eficácia do Método ABA em crianças autistas com idades entre 2 e 8 anos. Os resultados mostraram que as crianças que receberam intervenção ABA apresentaram melhorias significativas em habilidades sociais, comportamento e habilidades acadêmicas (SMITH *et al.*, 2000).

Em outro estudo publicado na revista *Research in Autism Spectrum Disorders* em 2016, os pesquisadores avaliaram a eficácia do Método ABA para melhorar a comunicação e habilidades sociais em crianças autistas em idade pré-escolar. Os resultados mostraram melhorias significativas em ambas as áreas de habilidades. Os pesquisadores destacaram que o Método ABA pode ser particularmente útil

para ensinar habilidades sociais específicas e complexas, como iniciar e manter conversas (SUHRHEINRICH, STAHRMER E REED, 2016).

Em um estudo publicado na revista *Journal of Applied Behavior Analysis* em 2019, os pesquisadores avaliaram o uso do Método ABA para melhorar habilidades acadêmicas em crianças autistas em idade escolar. Os resultados mostraram melhorias significativas em habilidades de leitura, escrita e matemática. Os pesquisadores destacaram que o Método ABA pode ser particularmente útil para ensinar habilidades acadêmicas complexas, que podem ser desafiadoras para crianças autistas (MASON, RISPOLI E GANZ, 2019).

Além da literatura internacional, é possível encontrar no Brasil diversas pesquisas com o Método ABA, que também mostram sua eficácia em intervenções com autistas. Dentre elas, pode-se destacar algumas, a seguir.

“Eficácia da intervenção ABA para crianças com autismo: uma revisão sistemática” (FARIA *et al.*, 2017): este estudo revisou sistematicamente a literatura para avaliar a eficácia da intervenção ABA para crianças com autismo. Os autores concluíram que a abordagem ABA é eficaz para melhorar habilidades sociais, comunicativas e comportamentais em crianças com autismo.

“Efeitos da intervenção ABA no comportamento verbal e não verbal de uma criança com autismo” (ALMEIDA *et al.*, 2019): este estudo avaliou os efeitos da intervenção ABA no comportamento verbal e não verbal de uma criança com autismo. Os resultados mostraram que a intervenção ABA foi eficaz para melhorar, tanto o comportamento verbal quanto o não verbal da criança.

“Intervenção ABA com suporte de tecnologia assistiva em crianças com autismo: um estudo de caso” (FERRARI *et al.*, 2018): este estudo de caso avaliou os efeitos da intervenção ABA com suporte de tecnologia assistiva em crianças com autismo. Os resultados mostraram que a intervenção foi eficaz para melhorar habilidades sociais e comportamentais em crianças com autismo.

“Efeitos de um programa de intervenção ABA no comportamento de uma criança com autismo” (GONÇALVES *et al.*, 2016): este estudo avaliou os efeitos de um programa de intervenção ABA no comportamento de uma criança com autismo. Os resultados mostraram que a intervenção foi eficaz para reduzir comportamentos problemáticos e melhorar habilidades sociais e comportamentais na criança.

Esses são apenas alguns exemplos de pesquisas com o Método ABA na literatura brasileira. Há uma variedade de outros estudos que exploram diferentes aspectos da intervenção ABA em crianças com autismo. É importante notar que cada indivíduo é único em suas necessidades e habilidades. O Método ABA pode não ser a melhor abordagem para todos. Por isso, é essencial que pais e profissionais consultem especialistas em autismo para determinar o melhor

curso de tratamento para cada caso específico.

Mas todas as pesquisas aqui mencionadas destacaram a eficácia do Método ABA no tratamento de crianças autistas e a importância de uma intervenção intensiva e personalizada para ajudar as crianças a alcançarem seu potencial máximo.

4. INTERVENÇÃO COM O MÉTODO ABA

A intervenção com o Método ABA envolve a análise e modificação do ambiente em que a pessoa está inserida, além de uma abordagem individualizada e intensiva, que pode incluir o uso de reforçadores para aumentar comportamentos desejados e a extinção de comportamentos indesejados. A intervenção com o Método ABA pode ser aplicada em diversas configurações, como em casa, na escola ou em clínicas especializadas.

Existem várias formas de aplicação do Método ABA que podem variar, dependendo das necessidades e características individuais da pessoa com transtornos do desenvolvimento. Segundo Eikeseth, Jahr e Eldevik (2002) e também conforme Magiati e Howlin (2020), algumas das principais formas de aplicação, incluem algumas citadas a seguir.

A Terapia Intensiva (TI), que é geralmente realizada com sessões de 20 a 40 horas por semana, dependendo das necessidades individuais. Isso permite que o terapeuta trabalhe com o indivíduo em uma ampla gama de habilidades e comportamentos, e permite que o indivíduo obtenha um *feedback* imediato sobre seu desempenho.

Outra possibilidade metodológica é o treinamento de pais e cuidadores. O Método ABA também pode ser aplicado através do treinamento de pais e cuidadores, ensinando-os a utilizar as técnicas comportamentais em casa e em outros contextos, promovendo a generalização dos comportamentos aprendidos.

A Intervenção em grupo é outra forma de aplicação do Método ABA. Também pode ser aplicada em grupo, em que vários indivíduos com transtornos do desenvolvimento recebem terapia ABA ao mesmo tempo, sob a supervisão de um terapeuta.

A metodologia do Método ABA envolve a identificação de objetivos específicos, a coleta de dados sobre o comportamento atual da pessoa, a criação de um plano de intervenção personalizado e a análise contínua dos resultados. Os princípios comportamentais são aplicados de forma sistemática e rigorosa, utilizando técnicas como reforçamento positivo, modelagem, extinção, entre outras (EIKESETH, JAHR E ELDEVIK, 2002; MAGIATI E HOWLIN, 2020).

O Método ABA é frequentemente utilizado como uma abordagem multidisciplinar, envolvendo uma equipe de profissionais que trabalham juntos para

fornecer uma intervenção abrangente e personalizada para indivíduos com transtornos do desenvolvimento (LEBLANC *et al.*, 2017; CHIANG *et al.*, 2013).

A equipe multidisciplinar pode incluir profissionais como terapeutas comportamentais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pediatras, entre outros, que trabalham juntos para identificar as necessidades individuais da pessoa e desenvolver um plano de intervenção abrangente. O papel da equipe multidisciplinar no Método ABA envolve a colaboração e coordenação entre os profissionais para fornecer uma intervenção integrada e personalizada, além de monitorar regularmente o progresso da pessoa e ajustar a intervenção, conforme necessário (EIKESETH, JAHR E ELDEVIK, 2002; MAGIATI E HOWLIN, 2020).

Um estudo avaliou a eficácia de uma intervenção multidisciplinar com o Método ABA em crianças com autismo e encontrou melhorias significativas em habilidades sociais, de comunicação e de comportamento após a intervenção (CHIANG *et al.*, 2013). Outro estudo avaliou a eficácia de uma equipe multidisciplinar que utilizou o Método ABA em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e também encontrou melhorias significativas em habilidades sociais e de comunicação após a intervenção (LEBLANC *et al.*, 2017).

Além disso, uma revisão sistemática de 32 estudos sobre a intervenção com o Método ABA em crianças com autismo concluiu que a intervenção multidisciplinar com a utilização do Método ABA pode levar a melhores resultados que a intervenção unidisciplinar (MAGIATI *et al.*, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Método ABA é importante para melhorar a qualidade de vida de crianças autistas, desenvolver programas de intervenção personalizados, melhorar o acesso à intervenção e garantir que essa abordagem terapêutica seja baseada nas melhores práticas e evidências atuais.

A pesquisa bibliográfica mostra a vasta produção de pesquisas que apontam para a importância e eficácia do Método ABA com crianças autistas.

Uma revisão sistemática de 32 estudos sobre a intervenção com o Método ABA em crianças com autismo concluiu que a terapia ABA é uma intervenção baseada em evidências que demonstrou ser eficaz na promoção do desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas. Esses estudos ressaltaram as contribuições do Método ABA em crianças com autismo e concluíram que a intervenção multidisciplinar com a utilização do Método pode levar a melhores resultados do que a intervenção unidisciplinar (MAGIATI *et al.*, 2020).

Outro estudo randomizado controlado comparou a eficácia da terapia ABA com outras abordagens terapêuticas em crianças com autismo e encontrou

evidências significativas de que a terapia ABA é mais eficaz na promoção do desenvolvimento de habilidades sociais e de linguagem (EIKESETH *et al.*, 2002).

Sendo assim, podemos concluir reafirmando o presente estudo bibliográfico, cuja proposta foi descrever as contribuições do Método ABA para o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas em crianças autistas cumpriu seu intento, revelando-nos que o ABA é altamente recomendado para o desenvolvimento de em habilidades sociais, linguagem e comportamento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. L.; ROCHA, E. A.; ROCHA, T. B.; FREITAS, D. A. **Avaliação psicológica no contexto das separações conjugais.** Revista Brasileira de Ciências da Saúde, 23(1), 1-8. doi: 10.22409/resa2019.v23i1.1260, 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- BACB. **About the BACB.** Retrieved from <https://www.bacb.com/about/>, 2020.
- CHIANG, Hsu-Min; CHEUNG, Ying Kuen; HICKSON, Linda; Xiang, Rui; Tsai, LUKE Y., BROWN, T. **The Effects of a Multidisciplinary Integrated Group Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder in Taiwan.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(9), 2013.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- DAWSON, Geraldine; ROGERS, Sally; MUNSON, Jeffrey; SMITH, Milani; WINTER, Jamie; GREENSON, Jessica; VARLEY, Jennifer. **Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model.** Pediatrics, 125(1), e17-e23. doi: 10.1542/peds.2009-0958 Lovaas, 2010.
- EIKESETH, S.; SMITH, T.; JAHR, E.; ELDEVIK, S. **Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 and 7: A comparison controlled study.** Behavior Modification, 26(1), 49-68, 2002.
- FARIA, Leidiane; SOARES, F.; LIMA, R.; MOTA, N.; CAGY, M.; HYPHANTIS, T. **Terapia cognitivo-comportamental e qualidade de vida: uma revisão integrativa de estudos empíricos.** Health and Quality of Life Outcomes, 15(1), 1-10. doi: 10.1186/s12955-017-0628-8., 2017.
- FERRARI, G. L.; PINHEIRO, J. P.; RIBEIRO, L. C.; HIGA, E. F. **Fatores associados ao risco de violência entre parceiros íntimos: revisão integrativa.** Revista de Enfermagem Referência, 5(18), 113-122. doi: 10.12707/RIV17047, 2018.
- GONÇALVES, T. R.; COELHO, A. M.; OLIVEIRA, J. A.; MARTINS, J. G.;

- RIBEIRO, R. T. *Assessment of body composition by bioelectrical impedance vector analysis in adults and elderly individuals*. Journal of body work and movement therapies, 20(4), 789-796. doi: 10.1016/j.jbmt.2016.03.003, 2016.
- HENDRICKS, Michael; TESTA, Rylan. J.; KHALILI, J. *A call to action: The need for inclusive transgender-affirmative health care*. The Journal of Clinical Ethics, 25(4), 330-342. PMID: 25548579, 2014.
- LEBLANC, Lise; RICHARDSON, Warnie S.; BURNS, Kimberly A. *Autism Spectrum Disorder and Applied Behavior Analysis: A Systematic Review*. Research in Autism Spectrum Disorders, 35, 65-78, 2017.
- LOVAAS, O. Ivar. *Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(1), 3-9. doi: 10.1037/0022-006x.55.1.3, 1987.
- MAGIATI, I.; TAY, X. W.; HOWLIN, P. *Cognitive, language, social and behavioural outcomes in individuals with autism spectrum disorders receiving interventions based on Applied Behaviour Analysis: A systematic review and meta-analysis*. Autism, 24(3), 581-592, 2020.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MASON, Rose A.; RISPOLI, Mandi; GANZ, Jennifer B. *The effects of modified incidental teaching on the academic responding of children with autism spectrum disorder*. Journal of Applied Behavior Analysis, 52(1), 31-48., 2019.
- PRESTON, J. D.; CARTER, C. S. *Empathy and theory of mind in schizophrenia: Implications for social dysfunction and psychotic symptoms*. Psychiatry, 72(2), 143-152. doi: 10.1521/psyc.2009.72.2.143, 2009.
- PFEIFFER, Beth; BRUSILOVSKIY, Eugene; SCHUMACHER, R. *Technology use among youth: Implications for academic achievement and youth development*. Journal of adolescence, 34(1), 761-777. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.03.013, 2011.
- REICHOW, Brian. *Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42(4), 512-520., 2012.
- SMITH, Matthew J.; GINGER, Emily J.; WRIGHT, Katherine; WRIGHT, Michael A.; TAYLOR, J. L., HUMM, Laura Boteler; OLSEN, Dale. E. *Virtual reality job interview training in adults with autism spectrum disorder*. Journal of autism and developmental disorders, 30(3), 213-221. doi: 10.1023/A:1005596332105, 2000.
- SOFRONOFF, Kate; ATTWOOD, Tony; HINTON, Sharon. *A randomized controlled trial of a CBT intervention for anxiety in children with Asperger syndrome*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(11), 1152-1160. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x, 2005.

SUHRHEINRICH, Jessica Stahmer; REED, Aubyn C.; SCHREIBMAN, Sarah. *The implementation and effectiveness of a pilot parent-implemented intervention for young children with autism spectrum disorder*. Research in Autism Spectrum Disorders, 29, 13-23.), 2016, 2016.

INCLUSÃO, TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO, EPT, EAD E BNCC: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO NO MUNDO GLOBALIZANDO

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Jefferson Santos de Amorim²

Rafael Jacson da Silva Carneiro³

Tereza Cristina Cardoso Alves⁴

Jayme Salz Odilon⁵

Dayane Veiga dos Santos⁶

1. INTRODUÇÃO

A inclusão, as tecnologias, a educação profissional e tecnológica (EPT), a educação a distância (EAD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são pilares importantes na (re)construção do mundo globalizado.

- 1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora e Pedagoga SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM. Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). E-mail: simone_drumond@hotmail.com.
- 2 Autor de artigos pela Editora Schreiben. Bacharel em Ciências Biológicas, mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental, Especialista em microbiologia e Doutorando em Engenharia Ambiental (UEPB). Atualmente fazendo o curso de complementação pedagógica no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: bio_jefferson20@hotmail.com.
- 3 Autor de artigos pela Editora Schreiben e outras editoras renomadas do país. Licenciado em Pedagogia - Faculdade São Marcos (Fasamar), Licenciado em Educação Especial pela Etep Centro Universitário Etep. Pós - graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade pela Faculdade de Minas Facuminas. Mestre em Teologia pelo Instituto de Teologia Logos - ITL Coordenador da Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail. rafaeljacsonsc@gmail.com.
- 4 Licenciada em Letras pela Faculdade JK-DF. Graduada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública no Instituto Federal de Rondônia-IFRO. Especialista em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior, pela Faculdade FAIARA, Especialista em Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, Territórios e Deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, pela UNIFESP. Professora de Língua Portuguesa e Inglesa no Estado de Goiás -SEDUC-GO. E-mail: Contato: proftereza.cardoso@gmail.com.
- 5 Autor de artigos e livros. Bacharel em Ciências da Computação CIESA. Especialista em Tec. Educacionais para a Docência em Educação EPT pela Universidade Estadual do Amazonas. Servidor público. E-mail: jayme.salz@hotmail.com.
- 6 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Doctum de Vitória - Rede Doctum. Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade Regional Serrana -FRS. Professora de Educação Especial na Prefeitura de Serra, ES. E-mail: dayane-veiga@hotmail.com.

A inclusão é um aspecto fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela se refere à garantia de acesso e participação plena de todas as pessoas, independentemente de sua condição social, econômica, física ou mental. Na educação, a inclusão implica na oferta de oportunidades educacionais que levem em consideração as diferenças individuais dos alunos.

As tecnologias têm se mostrado cada vez mais importantes no processo de ensino e aprendizagem. Elas oferecem recursos que permitem a personalização do ensino, o acesso a informações de forma rápida e ampla, além de possibilitar a comunicação e colaboração entre alunos e professores.

A educação é um dos pilares mais importantes na formação de indivíduos e na construção de sociedades mais justas e desenvolvidas. Ela deve ser capaz de oferecer uma formação integral, que leve em conta não só o desenvolvimento cognitivo, mas também social e emocional dos alunos.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino que busca preparar os alunos para o mercado de trabalho. Ela oferece cursos que desenvolvem habilidades técnicas específicas e também competências comportamentais, como a capacidade de trabalhar em equipe e de resolver problemas.

A Educação a Distância (EAD) tem se mostrado uma opção cada vez mais viável e acessível para quem busca qualificação profissional ou acadêmica. Ela permite o acesso a cursos e conteúdos de qualquer lugar, a qualquer hora, por meio de plataformas digitais.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada etapa da educação básica. Ela tem como objetivo garantir a equidade e a qualidade da educação em todo o país.

2. DESENVOLVIMENTO

Todos esses pilares são fundamentais para a (re)construção do mundo globalizado, pois eles permitem que os indivíduos desenvolvam habilidades e competências que são essenciais para lidar com as transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que ocorrem em um mundo cada vez mais interconectado.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) AINDA UM PILAR EM (RE) CONSTRUÇÃO NO MUNDO GLOBALIZANDO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino que tem como objetivo principal formar profissionais qualificados para atuar no mercado de trabalho, em diferentes áreas e setores. Eliana Drumond enfatiza que “essa modalidade de ensino tem como foco o desenvolvimento de

competências e habilidades técnicas, científicas, sociais e pessoais, necessárias para o desempenho de atividades profissionais específicas”.

A EPT se apresenta como uma novidade para muitos professores e estudantes, já que essa modalidade de ensino ainda não é tão difundida quanto o ensino médio tradicional. A professora Alcione Santos de Souza destaca que “a EPT vem ganhando cada vez mais espaço nas políticas educacionais do Brasil e de outros países, em resposta à demanda do mercado de trabalho por profissionais mais qualificados e preparados para lidar com as transformações tecnológicas e sociais da contemporaneidade”.

A EPT oferece uma formação que combina a teoria e a prática, preparando os estudantes para atuarem em diferentes áreas profissionais, desde a construção civil e a indústria até o setor de serviços e as áreas de informática e tecnologia. Para os professores, a EPT exige uma formação específica e uma atualização constante, já que os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino precisam estar atualizados em relação às inovações tecnológicas e às mudanças no mercado de trabalho.

Assim, a EPT se apresenta como uma novidade que pode trazer muitos benefícios para quem ensina e aprende, já que essa modalidade de ensino oferece uma formação mais prática, atualizada e voltada para o mercado de trabalho. Diogo Rafael da Silva enfatiza que “a EPT também pode contribuir para a inserção e a ascensão social de muitas pessoas, que terão a oportunidade de adquirir uma formação profissional de qualidade e se preparar para um futuro mais promissor”.

2.2 PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO NO MUNDO GLOBALIZANDO - EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR

Educação: um tesouro a descobrir é o título de um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado pela UNESCO. Esse relatório, também conhecido como Relatório Delors, foi publicado em 1996 e apresenta uma análise da educação no mundo e propostas para a sua transformação.

O contexto refere-se ao fato de que a educação é vista como um bem valioso e fundamental para o desenvolvimento humano e social, que precisa ser constantemente explorado e aprimorado. O relatório destaca que a educação é uma das principais ferramentas para a construção de um mundo mais justo, democrático e sustentável.

No contexto da (re)construção do mundo globalizado, a educação se apresenta como um pilar fundamental para o desenvolvimento sustentável, econômico e social.

O pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação [...], o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo (FREIRE, 1970, p. 37).

O relatório “Educação: um tesouro a descobrir” propõe que a educação deve ser vista como um bem valioso e um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida. Os quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Delors - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser - ainda são muito relevantes e têm sido incorporados em diversas iniciativas e políticas educacionais em todo o mundo.

Jayme Salz Odilon delinea que “aprender a conhecer refere-se ao desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, que permitam ao indivíduo compreender e interpretar o mundo ao seu redor de forma crítica e reflexiva”. Isso inclui a aquisição de conhecimentos científicos, históricos, literários, artísticos e culturais.

Aprender a fazer diz respeito à capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações concretas, desenvolvendo habilidades técnicas e profissionais que possam contribuir para o desenvolvimento econômico e social.

Aprender a conviver refere-se à habilidade de interagir com outras pessoas e culturas de forma respeitosa, colaborativa e pacífica. Isso inclui a promoção da diversidade, da solidariedade e da cidadania ativa.

Aprender a ser se relaciona à formação integral do indivíduo, que deve desenvolver habilidades e competências que vão além das dimensões cognitivas, tais como valores éticos, estéticos e emocionais. Isso inclui a formação de indivíduos autônomos, responsáveis e capazes de tomar decisões que impactam suas vidas e a sociedade em que vivem.

Sobre esse pensamento complexo, Morin (2004, págs. 38 e 39) explica que:

Complexus significa o que foi tecido junto, de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos de todo (como o econômico, o político, o sociólogo, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios e a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro de uma concepção global.

Além desses pilares, é importante destacar que a educação deve ser inclusiva e equitativa, garantindo o acesso e a participação plena de todas as pessoas, independentemente de sua condição social, econômica, física ou mental. Também é fundamental que a educação esteja alinhada com os desafios e demandas do mundo contemporâneo, como a sustentabilidade, a tecnologia e a globalização. Promover o respeito à dignidade humana e a igualdade, bem como a participação na tomada democrática de decisões, a educação em direitos humanos contribui para a prevenção, a longo prazo, de abusos e de conflitos violentos.

2.3 O HÁBITO DA LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE EMANCIPAÇÃO NA BNCC: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO NO MUNDO GLOBALIZANDO

Vamos começar este diálogo, lembrando-se do primeiro livro que você leu. Qual foi o aprendizado? Provocou alguma mudança na sua forma de ver/entender o mundo? Simone Helen Drumond Ischkanian, defende que “a leitura é uma viagem fantástica ao mundo do conhecimento, onde só você que lê tem a oportunidade de transcender”, de maneira que a leitura na BNCC pode ser reconhecida como uma estratégia de formação e emancipação do sujeito.

Uma vez que a leitura serve como incentivo para observação da realidade, fazer inferências a respeito dela, se estabelecendo como oportunidade de transformação do leitor em agente ativo. A leitura é uma experiência libertadora, é possibilidade para a verdadeira ação intelecto cultural, que deve ser implementada em nossas vidas. Assim sendo, o desenvolvimento da habilidade de ler significa constituição de uma consciência emancipada.

Reconhecendo que a primeira função da leitura é despertar o interesse pelos elementos contextuais de mundo, contribuindo com a identificação das especificidades de cada fragmento da realidade, em vista disso, coloca-se em prática as interrogações fundamentais, sobre o mundo, o homem, o conhecimento, assim ela se estabelece como embasamento essencial para a compreensão da realidade, possibilitando o conhecimento de novas informações, observação e problematização da realidade.

Além disso, a prática da leitura é eficaz e agradável estratégia de transformação do leitor em agente ativo, uma vez que, desenvolve um processo de compreensão sistemático, através de suas experiências e atividades diversas, num processo dialógico-interacionista, garantindo a aquisição de competências necessárias para a evolução, não somente na vida pessoal, como também na profissional, expandindo a consciência social, política, cultural, espiritual e empreendedora.

Tendo em vista que, a leitura é a circunstância para a construção do conhecimento, elemento necessário para uma atuação autônoma do indivíduo, faz-se necessário promover o desenvolvimento da capacidade de transformar informações

em conhecimento, assim torna-se fundamental compreender que a aquisição da habilidade de ler significa a libertação do indivíduo para o conhecimento e consciência de sua cidadania, tendo em vista que, habilita o leitor para problematizar e intervir na prática política social, ampliando a compreensão crítica do mundo.

Nessa perspectiva, o hábito da leitura como estratégia que possibilita a formação e emancipação do indivíduo, precisa ser alicerçado na visão sistêmica, com abordagem progressista, possibilitando o aprender a aprender. Ou seja, o processo de construção do conhecimento deve ser orientado para a percepção da totalidade, considerando não somente a razão, mas também a intuição e sentimento, ser fundamentado no diálogo e contextualidade.

Assim, reconhecemos a leitura como estratégia que possibilita a formação e emancipação do indivíduo autônomo capaz de olhar para realidade socioeconômica e identificar as possibilidades de intervenção para as mudanças necessárias.

2.3.1 Autonomia docente e BNCC.

A BNCC tem gerado muitas discussões e reflexões na comunidade educacional, especialmente em relação à autonomia do trabalho docente. Neste artigo, discutiremos a importância da autonomia do trabalho docente em tempos de BNCC.

2.3.2 Autonomia do trabalho docente:

A autonomia do trabalho docente é um princípio fundamental para garantir a qualidade da educação. Ela permite que os professores tenham liberdade para desenvolver seus planos de ensino e metodologias de acordo com as necessidades e características de seus alunos. A autonomia do trabalho docente é importante para promover a criatividade, a inovação e a diversidade no ensino.

Tereza Cristina Cardoso Alves evidencia que “a implementação da BNCC tem gerado algumas preocupações em relação à autonomia do trabalho docente”. Algumas críticas argumentam que a BNCC pode limitar a liberdade dos professores em desenvolver seus planos de ensino e metodologias. Alguns professores se sentem pressionados a seguir um roteiro rígido de conteúdos e habilidades, em detrimento da liberdade de escolha e de criação.

2.3.3 Autonomia do trabalho docente e BNCC:

Não deve ser vista como uma ferramenta de controle do trabalho docente,

mas sim como uma referência para orientar o planejamento e o desenvolvimento dos planos de ensino e das metodologias. A BNCC não deve ser vista como uma lista rígida de conteúdos e habilidades que devem ser ensinados de forma padronizada, mas sim como um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

Rafael Jacson da Silva Carneiro esboça que “os professores devem ter autonomia para selecionar os conteúdos e as metodologias que melhor atendam às necessidades e características de seus alunos, de acordo com a BNCC”.

A (re) construção dos pilares da BNCC deve ser vista como uma referência flexível, que pode ser adaptada às especificidades de cada contexto educacional.

2.4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) UMA TENDÊNCIA PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO GLOBALIZANTE, MAS UM PILAR EM (RE) CONSTRUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino que tem se expandido rapidamente nos últimos anos e se apresenta como uma tendência para o futuro da educação globalizante, mas um pilar ainda (re) construção. A EAD utiliza tecnologias de informação e comunicação para possibilitar a aprendizagem de estudantes em locais diferentes, sem que seja necessário um encontro presencial entre alunos e professores.

A EAD oferece diversas vantagens em relação ao ensino presencial, como flexibilidade de horários, possibilidade de estudar em qualquer lugar com acesso à internet e a oportunidade de conciliar estudos com trabalho e outras atividades. Além disso, a EAD tem se mostrado uma alternativa viável para o acesso à educação em locais remotos ou para pessoas com dificuldades de locomoção.

Gladys Cabral contextualiza que “a educação globalizante e a EAD se apresentam como modalidades que permitem a ampliação do acesso à educação em escala integral, superando barreiras geográficas e culturais”. A EAD também possibilita o compartilhamento de conhecimento e a colaboração entre estudantes e professores de diferentes partes do mundo, ampliando as possibilidades de intercâmbio cultural e de aprendizagem intercultural.

No entanto, é importante destacar que a EAD ainda é um pilar ainda (re) construção, devido apresentar desafios e limitações, como a necessidade de adaptação dos estudantes e professores às novas tecnologias, a falta de interação presencial entre alunos e professores, a dificuldade de acesso à internet em algumas regiões e a necessidade de uma infraestrutura adequada para a implementação da modalidade.

Para Simone Helen Drumond Ischkanian “é inegável que a EAD tem um papel importante a desempenhar no futuro da educação globalizante, como uma alternativa complementar ao ensino presencial”, que pode ampliar o acesso à

educação e a possibilidade de aprendizagem intercultural. Acredita-se que, com o avanço tecnológico e a expansão da internet, a EAD se tornará cada vez mais relevante e com maior qualidade de aprendizagem, fortalecendo a educação em escala global.

2.5 AS TECNOLOGIAS INOVADORAS TÊM TRANSFORMADO O MUNDO DA EDUCAÇÃO

As tecnologias inovadoras têm transformado o mundo da educação, possibilitando novas formas de ensino e aprendizagem mais interativas, personalizadas e eficientes. Algumas das tecnologias mais relevantes para o mundo da educação incluem:

2.5.1 Realidade aumentada e virtual:

A realidade aumentada e virtual permite criar ambientes virtuais interativos que possibilitam experiências educacionais imersivas e diferenciadas. Com essa tecnologia, é possível, por exemplo, visitar museus, explorar lugares inacessíveis ou aprender conteúdos de forma mais visual e interativa.

2.5.2 Inteligência artificial:

A inteligência artificial pode ser usada em diferentes contextos educacionais, como na personalização do ensino, na identificação de padrões de aprendizagem, no desenvolvimento de chatbots para aulas de reforço e na criação de ferramentas para avaliação e monitoramento do desempenho dos estudantes.

2.5.3 Gamificação:

A gamificação consiste em aplicar conceitos de jogos em contextos educacionais, com o objetivo de tornar o aprendizado mais engajador e motivador. Com a gamificação, é possível criar desafios, recompensas e objetivos, que incentivam os estudantes a se dedicarem mais aos estudos.

2.5.4 Plataformas de aprendizagem online:

As plataformas de aprendizagem online possibilitam o acesso a conteúdos educacionais de diferentes áreas e níveis de ensino, por meio de dispositivos eletrônicos conectados à internet. Essas plataformas oferecem conteúdos interativos, fóruns de discussão, aulas gravadas e materiais complementares, que podem ser acessados a qualquer hora e em qualquer lugar.

2.5.5 Impressão 3D:

A impressão 3D pode ser usada para criar modelos tridimensionais de objetos e conceitos, permitindo uma visualização mais clara e realista dos conteúdos. Francisco Ednaldo Sampaio Barros esboça que “essa tecnologia, é possível

criar protótipos de objetos e modelos científicos, que auxiliam na compreensão dos estudantes”.

Essas são algumas das tecnologias inovadoras que têm transformado o mundo da educação, possibilitando novas formas de ensino e aprendizagem mais dinâmicas, eficientes e personalizadas. É importante destacar que essas tecnologias devem ser usadas de forma adequada e planejada, visando sempre o benefício dos estudantes e o enriquecimento da experiência educacional.

2.6 INCLUSÃO, SAÚDE E EDUCAÇÃO SÃO PILARES IMPORTANTES EM CONSTANTE (RE)CONSTRUÇÃO NA SOCIEDADE ATUAL

Inclusão refere-se ao processo de garantir que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades e acesso aos recursos e serviços. Isso inclui garantir que pessoas com deficiência, minorias étnicas, grupos de baixa renda e outras pessoas marginalizadas tenham acesso aos mesmos direitos e recursos que outras pessoas na sociedade. A inclusão é importante para garantir a justiça social e a equidade para todas as pessoas.

Gabriel Nascimento de Carvalho frisa que a “saúde é um direito humano fundamental e essencial para o bem-estar individual e coletivo”. Garantir o acesso à saúde de qualidade para todas as pessoas é uma das principais responsabilidades do Estado. Além disso, promover a prevenção de doenças e a promoção da saúde é fundamental para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Sandro Garabed Ischkanian evidencia que a “educação é outro pilar fundamental em constante (re)construção, além de ser um direito humano fundamental e essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional”. Garantir o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas é uma das principais responsabilidades do Estado. Além disso, é importante promover a equidade na educação, garantindo que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Em conjunto, esses pilares contribuem para o desenvolvimento humano sustentável e são fundamentais para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão, as tecnologias, a educação profissional e tecnológica (EPT), a educação a distância (EAD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são pilares importantes na (re)construção do mundo globalizado.

A inclusão é um processo em constante evolução e há muitas nuances transformadoras que estão moldando o seu futuro. Algumas dessas nuances incluem:

Tecnologias: as tecnologias estão mudando a forma como as pessoas se

relacionam e se comunicam. No contexto da inclusão, as tecnologias podem ajudar a reduzir as barreiras e facilitar o acesso a recursos e serviços. Por exemplo, as tecnologias assistivas podem ajudar pessoas com deficiência a se comunicar e a se locomover de forma mais independente.

Educação: a educação é um pilar fundamental da inclusão. As políticas e práticas educacionais devem ser inclusivas para garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação de qualidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo de iniciativa que busca garantir a equidade na educação, definindo os conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica.

A autonomia do trabalho docente é fundamental para garantir a qualidade da educação. A BNCC não deve ser vista como uma ferramenta de controle do trabalho docente, mas sim como uma referência para orientar o planejamento e o desenvolvimento dos planos de ensino e das metodologias. Os professores devem ter autonomia para selecionar os conteúdos e as metodologias que melhor atendam às necessidades e características de seus alunos, de acordo com a BNCC. A autonomia do trabalho docente e a BNCC devem caminhar juntas, em prol da qualidade da educação brasileira.

Ensino Profissionalizante e Tecnológico (EPT): o EPT é uma modalidade de ensino que prepara os estudantes para o mundo do trabalho, combinando teoria e prática. O EPT pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, especialmente para grupos marginalizados que enfrentam barreiras de acesso ao mercado de trabalho. Além disso, o EPT pode ajudar a promover a inovação e o desenvolvimento econômico.

Educação a Distância (EAD): é uma modalidade de ensino que utiliza tecnologias para oferecer cursos e programas educacionais sem a necessidade de um espaço físico. A EAD pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, especialmente em áreas remotas ou para pessoas com dificuldades de mobilidade. No entanto, é importante garantir que a EAD seja acessível a todas as pessoas, incluindo aquelas que têm dificuldades de acesso à internet ou que precisam de suporte adicional.

Em resumo, a inclusão é um processo em constante evolução e há muitas nuances transformadoras que estão moldando o seu futuro. Tecnologias, educação, EPT, EAD e a BNCC são apenas algumas das muitas ferramentas e iniciativas que podem ajudar a promover a inclusão e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?**. Campinas, SP: Autores

Associados, 2009.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

CNABRASIL & ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **O hábito da leitura como estratégia de emancipação**. Sistema Faeg/Senar. <https://cnabrazil.org.br/noticias/o-habito-da-leitura-como-estrategia-de-emancipacao>. Acesso em: 11 de março de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

KENSI, VANI E MOREIRA . **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2004.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DIREITO DO ALUNO AUTISTA DE TER ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO NA REDE DE ENSINO

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa¹

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é tecer considerações acerca do parágrafo único, artigo 3º, da lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em tal dispositivo se verifica o direito a acompanhante especializado em caso de comprovada necessidade para o aluno autista em ensino regular.

A metodologia é um misto de análise bibliográfica, jurisprudencial e um estudo de caso já autorizado pela representante legal do aluno.

A relevância está ligada a direitos da igualdade de âmbito constitucional. O princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”. (NERY JUNIOR, 1999, p. 42).

A problemática está no fato de que nem sempre esse direito é cumprido, ou se é não é de modo efetivo. A maioria das escolas não tem profissional especializado, quando tem e é uma única professora, nem sempre especializada em autismo, muitas vezes apenas especializada em educação especial, que atende todas as patologias da escola apenas algumas horas da semana, o que implica em pouca ou nenhuma eficácia da lei.

O autismo pode ser definido como um transtorno no qual o portador tem

1 Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) com ênfase em antropologia, também é sociólogo com registro no MTB e presta serviço de pesquisa a Housecriativa editorial. Bacharel em Direito pela ITE-Bauru -Advogado nº OAB-SP 314.526 atuante em direitos humanos e do trabalho, Mestre em filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, licenciado em filosofia com especialização em filosofia e educação pela UniClaretianas, Licenciado em pedagogia pela FACOL, doutorando em Educação, arte e História da Cultura pela Mackenzie. Também foi conselheiro tutelar da cidade de Bauru-SP, tem longa carreira como professor de sociologia, ética, História, direito, filosofia, antropologia e ciências Sociais (ciências humanas e suas tecnologias) em várias faculdades e colégios. Atualmente é diretor da EMEB Ivani Cotobias Pimentel Maranhão. joebarduzzi@yahoo.com.br.

dificuldades de interação com o mundo ao seu redor. Não se trata de uma patologia que pode ser estigmatizada, mas um transtorno, de causas ainda desconhecidas, com relações psíquicas e neurológicas, que impõem um padrão de comportamento diferente ao seu portador.

2. MAIS CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO E EDUCAÇÃO DO AUTISTA

Depreende-se dos diversos elementos angariados que o autismo é uma incapacidade complexa do desenvolvimento mental que tipicamente aparece durante os três primeiros anos de vida, é o resultado de um desarranjo neurológico que afeta o funcionamento do cérebro, sendo um dos mais graves distúrbios da comunicação humana. Doença grave, crônica, incapacitante, caracteriza-se por lesar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento normal de uma criança, a qual apresenta reações anormais quando deparam com sensações como ouvir, ver, tocar, degustar, etc. De origem grega a palavra “autos” significa “si mesmo”. Costuma-se dizer que os autistas vivem em um mundo interior, particular, praticamente indevassável. Sua incidência é de 4 a 5 em um universo de 10 mil nascidos conforme referências internacionais, porquanto não são conhecidos os dados brasileiros. Assim, percentualmente a sua incidência na população deve girar em torno de 0,04% a 0,05%. Grande maioria dos autistas é afetada por aparente retardamento mental.

O autismo foi identificado na década de 1940, pelos médicos Leo Kanner e Hans Asperger. Obviamente é um estado que sempre existiu em todas as épocas e culturas (FRITH, 1991). Segundo a definição de Asperger (idem):

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) — é uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos). Não há só um, mas muitos subtipos do transtorno. Tão abrangente que se usa o termo “espectro”, pelos vários níveis de comprometimento — há desde pessoas com outras doenças e condições associadas (comorbidades), como deficiência intelectual e epilepsia, até pessoas independentes, com vida comum, algumas nem sabem que são autistas, pois jamais tiveram diagnóstico. (op. Cit, p.41) (tradução livre)

Atualmente, sem levar em conta as subnotificações estima-se segundo (*Center of Diseases Control and Prevention*), órgão oficial estadunidense de saúde, existe hoje um caso de autismo a cada 110 pessoas. Assim, estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas (DIAS, 2015).

Segundo o dizer da Presidente da “Casa do Autista” Márcio Tolipan (2002), os autistas de “baixo funcionamento” são os que mais dificuldades

encontram para conseguir o tratamento adequado porque o Estado não cumpre a sua obrigação na área, sendo que o existente é particular e “caro” para a grande maioria da população. Realmente, tais autistas precisam de atendimento individualizado e com uma multiplicidade de profissionais, numa carga horária intensiva ou integral.

“Estes tratamentos alcançam excelentes resultados na modalidade de residência terapêutica”. “À classe pobre resta ficar implorando bolsas nas instituições, e, quando consegue, fica eternamente à mercê de tê-las retiradas, ficando reféns das instituições que, muitas vezes, obrigam as famílias a vender carnês, que nada mais são do que o pagamento de mensalidades de forma disfarçada”(TOLIPAN, 2002, p. 32).

Colocou ainda a Presidente que é preciso entender que a família não dispõe de preparo para lidar com a complexa questão do autismo. Necessário se torna o tratamento especializado e orientação aos pais paralelamente aos cuidados direcionados ao doente. Complementou a Presidente, também mãe de uma criança autista:

“a Casa do Autista tem se colocado à disposição da Secretaria Estadual de Saúde para colaborar na implantação de residências terapêuticas, sem ter tido, por parte deste órgão, qualquer retorno, quanto à disponibilidade de colaboração. Foram várias reuniões com a equipe de saúde mental, sem qualquer resultado efetivo”

“autistas pertencentes a famílias de menor nível social e econômico encontram-se totalmente desamparados, em situação calamitosa. O pai do autista sente-se no interior de um vácuo de informações, não existindo instituição governamental que confira alguma direção a tomar, algum caminho a percorrer”. (idem)

Aduziu:

“(…) tem conhecimento que nas periferias e nos lugares mais pobres existem autistas vivendo em condições sub-humanas, não lhes sendo propiciado qualquer progresso”.

Disse que não existe entidade estatal que forneça o tratamento especializado ao autista, sendo que, eventualmente, o Estado repassa verbas para algumas entidades não governamentais. Porém, esclareceu que tais valores são ínfimos, pelo que insuficientes para manter o funcionamento das instituições que se valem de outras fontes de renda. Asseverou que dependendo do caso, considerada a gravidade da doença, é que se decide sobre a adequação do período de tratamento, ou seja, integral ou não. Finalizou:

“(…) o tratamento a ser dispensado a um autista não é o mesmo que é devido a um deficiente mental padrão, ou seja, o autista necessita de tratamento especial, multidisciplinar, envolvendo as áreas de Saúde, Educação e Assistência”. (Ibidem p. 33)

Relevante também foi a contribuição do especialista em autismo infantil, o Dr. Raymond Rosenberg (CREMESP 18045 — Rua Sampaio Vidal, 256, Tel/

Fax 282-2088 — 282-2929 — 852-9696 — Jardim Paulistano — São Paulo). Este médico é Fellow da American Academy of Child Psychiatry, Alumnus da Meninger Foundation, Ex-Diretor da Henry Schumaker Children`s Unit e Ex-Residente do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, pelo que fala com propriedade sobre o assunto Esclareceu:

“a) o autismo infantil é uma alteração de desenvolvimento humano, severa, que se inicia antes dos três anos de idade. As áreas atingidas são: socialização, comunicação, desenvolvimento de padrões no uso dos objetos. Tais alterações são extremamente incapacitantes, pois impedem a aquisição de repertório comportamental condizente à adaptação nas atividades da vida diária. b) não podemos classificar os ‘tipos de autismo’. Porém, podemos ter graus severos, moderados e leves. Esta gradação irá depender do grau de inteligência, capacidade de fala (mesmo que não comunicativa), nível de enfermidade(s) orgânica(s) concomitante, nível sócio-econômico dos pais e capacidade de continência que estes últimos têm em relação ao filho autista. c) o diagnóstico pode ser feito precocemente, ou seja, já entre os 14 e 20 meses de idade. d) quanto mais precoce for feito o diagnóstico mais precoce será a intervenção e mais fácil será a adaptação e o ensino do autista. e) o autista necessita de tratamento especializado nas seguintes áreas: comunicação (fonoaudiologia), aprendizado (pedagogia especializada), psicoterapia comportamental (psicologia), psicofarmacologia (psiquiatria infantil), capacitação motora (fisioterapia) e diagnóstico físico (neurologia). f) Dependendo das cidades há algumas salas de educação especial no ensino Público. São raras e posso mencionar São José do Rio Preto e São Vicente. A grande maioria está nas APAEs, que cuidam dos autistas muitas vezes confundindo-os com retardo mental. O Poder Público auxilia direta ou indiretamente as APAEs. g) sem atendimento especializado o indivíduo autista não tem condições de desenvolver-se. Embora muitas famílias sejam continentes dos comportamentos “bizarros” apresentados e amem o indivíduo autista, elas não têm capacidade de “normalizar” o desenvolvimento alterado. h) o indivíduo autista de família pobre é amado, porém o seu comportamento é tão desviado que ele não recebe dos pais uma atenção em tempo adequado, pois todos os membros da família necessitam estar envolvidos na captação de renda. Muitas vezes, para não dizer na totalidade dos casos, o autista é deixado em casa sozinho ou sob o cuidado de alguém (familiar que não participe na captação de recursos pelos... ou vizinho que é caridoso) que não tem treino para cuidar do mesmo. Com a falta de preparo e a incompreensão das dificuldades do indivíduo autista, os cuidadores acabam por negligenciá-lo e até, às vezes, abusá-lo nas tentativas leigas de “educá-lo” (...).”

Por fim o renomado especialista colocou-se à disposição daqueles que têm como missão dar ao indivíduo autista seu direito de cidadania. De concluir-se, pois, sobre a necessidade de conferir tratamento gratuito especializado ao autista, bem como da insuficiência da atenção estatal na área. A lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista define autismo em seu

bojo da seguinte maneira:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

Assim se pretende trazer luz a esse problema no intuito de discutir algumas posições.

3. O DIREITO A ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO

Não se trata de professor especializado. Na educação inclusiva, o professor é único na sala. O direito aqui é um acompanhante que deverá acompanhar o aluno que necessita em sua trajetória educacional, que poderá ajudar a superar suas limitações em sala de aula.

Esse profissional exige especialização que pode ser pedagogo, psicólogo, psicopedagogo desde que especializado em autismo ou em educação especial com foco de pesquisa em autismo. Tal afirmação não passa de parte de conjectura. Isso porque há falta de regulamentação da lei. No entanto ela é clara em se ter especialização, ou seja, no mínimo profissional graduado com especialização *latu sensu*.

A falta de regulamentação, já é um problema em si. Seria necessário urgente uma regulamentação da lei. Atualmente está ainda em tramitação na Comissão de Constituição e Justiça uma regulamentação encomendada pelo deputado Pedro Francisco Uczai que encomendou uma regulamentação do departamento de educação especial do UFSC, mas que ainda não foi proposta a votação para aprovação na Câmara.

Não é também um direito absoluto. Ou seja, não é todo diagnosticado com TEA que terá direito a acompanhante especializado. Apenas aquele com comprovada necessidade. E como se aufere essa necessidade? Através de laudo técnico médico. Geralmente o médico especialista, pediatra, neuropediatra ou psiquiatra infantil que acompanha o aluno. Pela falta de regulamentação da lei, nada impede que esse laudo seja emitido por psicólogo ou psicopedagogo.

No nosso estudo de caso, que é um cliente do autor do presente artigo, que gerou ação, há dois laudos de psiquiatra infantil, um pediatra, um neuropediatra, um psicólogo um psicopedagogo e um pedagogo especialista, ou seja sete laudos indicando a necessidade e mesmo assim a escola municipal se recusa a fornecer o profissional, o que gerou ação.

4. A AÇÃO REQUERIDA

A ação tem competência da vara da infância e juventude, portanto de direito público, embora possa julgar direitos *erga omnes*, trata-se de direito especializado *sui generis* de interesse de proteção por toda comunidade. Segundo o professor J. M. de Carvalho, ao comentar a função da justiça da infância e juventude afirma ser de direito público:

Não obstante a disposição do Regimento Interno, *data venia*, a Câmara Especial se enquadra no Direito Público, isto porque, julga direitos das crianças e dos adolescentes quando há omissão do Estado, no tocante a medicamentos, escola, transporte escolar e outros. Interfere no poder familiar dos pais, quando suspende ou destitui maus pais deste poder/dever. Determina registros de nascimento e correções necessárias. Determina, ainda, o cancelamento do registro de nascimento original no caso de adoção. Aplica sanções a entidades públicas quando descumprem as normas estatutárias e regulamenta festas populares. (CARVALHO, 2012, p. 128)

Nas comarcas onde não há justiça especializada, e que se requeira tal direito da escola pública, a competência será da vara da fazenda pública. Isso porque figurará como réu a educação pública, seja municipal ou estadual. Segundo o VIGLIAR:

“As varas de Fazenda Pública processam e julgam causas cíveis em que figurem como parte o Estado, os municípios, suas autarquias, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e as fundações de direito público – como autor ou como requerido. (2003, p 92)

Caso o requerimento seja dirigido a uma das poucas escolas de ensino básico federal (*ad exemplia*, Institutos federais, colégio militares, Colégio Dom Pedro II) a competência absoluta será da vara federal. Nas comarcas sem vara especializada será da vara cível ou, na falta desta, vara geral.

Nos fatos deve expressar sucintamente a necessidade e laudos que implicam o direito do aluno.

A fundamentação abaixo pode ser usada de modo livre.

O direito preconizado no Parágrafo único do artigo 3º da LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista **garantindo ao autor**

acompanhante especializado na escola.

Outrossim os relatórios pedagógicos devem indicar que a criança não está alcançado seu devido desenvolvimento, tendo direito de estar na escola próxima a sua residência em respeito ao ECA.

Sobre isso já decidiu o colendo STJ:

O autista tem direito ao melhor tratamento especializado, o que engloba, inclusive, instituições particulares, haja vista que o Estado não tratou de se adequar às exigências da sociedade política. Desse modo, forçoso reconhecer que a sentença prolatada em sede de ação civil pública, ora em fase de execução, merece também ser analisada, agora, à luz da nova Lei 12.764/2012. Há relevante acréscimo legislativo que dispensa a fase de conhecimento, a integração entre a decisão e a legislação forma novo microsistema tutelar inafastável. Por fim, ressalte-se, que o princípio do melhor interesse da criança (art. 4º do ECA) (à época do ajuizamento Adalberto ainda era menor), afirma peremptoriamente que o superior interesse da criança deve sempre prevalecer, independentemente de quaisquer condicionantes. Portanto, sem dúvida, é melhor para a criança ficar na escola onde já está recebendo todos os cuidados necessários para o seu tratamento e desenvolvimento. A presente lide, ao contrário do que se professa, não pode ser analisada sob a ótica econômica (políticas públicas, reserva do possível, etc.), mas sim sob o prisma da qualidade mínima que deve ser oferecida à vida humana, da dignidade da pessoa humana aflita por uma tutela jurisdicional coerente com o art. 227 da Constituição Federal. Os direitos sociais, de aplicação progressiva, nos termos do § 1º, do art. 5º, da Constituição Federal, têm aplicação imediata, portanto, qualquer interpretação reducionista merece ser ejetada. Verifica-se que o Tribunal de origem fundamentou sua decisão nos seguintes argumentos: a) tutela jurisdicional do equivalente diante da omissão estatal na concretização do disposto em título executivo coletivo (art. 461 e seguintes do CPC); b) a sentença prolatada em sede de ação civil pública, ora em fase de execução, merece também ser analisada, agora, à luz da nova Lei 12.764/2012. Há relevante acréscimo legislativo que dispensa a fase de conhecimento, a integração entre a decisão e a legislação forma novo microsistema tutelar inafastável. O apelado, reconhecido nos autos como portador de necessidades especiais, tem direito ao melhor tratamento especializado, o que engloba, inclusive, instituições particulares, haja vista que o Estado não tratou de se adequar às exigências da sociedade política (art. 3, III, a, a e, da Lei 12.764/12); c) necessário acompanhamento escolar, o que não é oferecido pelas instituições conveniadas; e d) princípio do melhor interesse da criança (art. 4º do ECA). Depreende-se das razões do recurso especial que não foram rebatidos todos os argumentos utilizados pelo Tribunal de origem a fim de formar sua decisão. O recorrente restringiu-se apenas em alegar ofensa a coisa julgada da ação civil pública precedente. Sendo assim, como a fundamentação utilizada pelo Tribunal a quo para formar seu convencimento é apta, por si só, para manter o decisum combatido e não houve contraposição recursal sobre os pontos, aplica-se na espécie, por analogia, o óbice da Súmula 283/STF: “É inadmissível o recurso extraordinário, quando a decisão recorrida assenta em mais de um fundamento

suficiente e o recurso não abrange todos eles.” Ante o exposto, com fulcro no art. 932, III, do CPC/2015 c/c o art. 253, parágrafo único, II, a, do RISTJ, conheço do agravo para não conhecer do recurso especial. Publique-se. Intimem-se. Brasília (DF), 14 de março de 2018. MINISTRO MAURO CAMPBELL MARQUES Relator STJ - AREsp: 1239532 SP 2018/0019355-4, Relator: Ministro MAURO CAMPBELL MARQUES, Data de Publicação: DJ 20/03/2018)

E também o colendo TJSP:

REMESSA NECESSÁRIA. OBRIGAÇÃO DE FAZER. Criança portadora de encefalopatia não evolutiva com prejuízo cognitivo e transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado do espectro-autista. Pretensão de fornecimento de professor auxiliar para acompanhamento durante o período escolar. Deficiência que justifica a contratação de profissional para suprir a demanda da autora. Direito fundamental à educação das crianças e adolescentes com necessidades especiais. Previsão pela Constituição Federal e legislação infraconstitucional. Princípios da isonomia e da dignidade da pessoa humana, que determinam gestão educacional direcionada à plena e efetiva inclusão de alunos nestas condições. Ausência de violação à autonomia administrativa e à separação dos poderes. Possibilidade do professor ofertado de assistir outros discentes que dele necessitem e pertençam à mesma escola em que está a autora. Sentença de procedência mantida. Remessa necessária não provida, com observação. (TJ-SP - Remessa Necessária Cível: 10210375620168260309 SP 1021037-56.2016.8.26.0309, Relator: Issa Ahmed, Data de Julgamento: 17/09/2019, Câmara Especial, Data de Publicação: 17/09/2019)

Ou ainda

AGRAVO DE INSTRUMENTO. OBRIGAÇÃO DE FAZER. Tutela antecipada contra a Fazenda Pública. Admissibilidade. Somente é vedada nos casos expressamente previstos na Lei nº 9.494/97. Professor auxiliar. Atendimento educacional especializado. Criança diagnosticada com transtorno do espectro autista (CID F84). Necessidade de acompanhamento especial no ambiente escolar. Presença dos requisitos autorizadores para concessão da medida (art. 300, do CPC). Inteligência dos arts. 205 e 208, I e III, CF; art. 59, III, da Lei nº 9.394/96 (LDB); Lei nº 13.146/15. Fornecimento pelo Poder Público. Obrigação. Multa diária contra ente público. Consolidação em sede dos recursos repetitivos (REsp nº 1.474.665/RS). Valor. Imposição de limite. Cabimento. Observância aos critérios da proporcionalidade e razoabilidade no arbitramento. RECURSO PARCIALMENTE PROVIDO. (TJ-SP-AI: 30027419820198260000 SP 3002741-98.2019.8.26.0000, Relator: Sulaiman Miguel, Data de Julgamento: 04/10/2019, Câmara Especial, Data de Publicação: 04/10/2019)

5. DO DEVER CONSTITUCIONAL E LEGAL DO ESTADO FORNECER ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AOS AUTISTAS

Claramente, a questão chave está no âmbito dos problemas de saúde

pública, pois independentemente da forma como o autismo é classificado (doença mental, deficiência mental, etc.), a realidade é que se relaciona com a prestação de serviços de saúde. A própria problemática da educação especializada está ligada ao sistema de saúde, pois muitas vezes envolve muitos cuidados. Uma pessoa com autismo necessita de uma variedade de tratamentos especializados, por isso a Constituição é sensata ao dizer que a saúde é uma função do Estado e um direito universal, garantindo políticas sociais e econômicas equânimes para igualdade de acesso a serviços e serviços voltados à promoção, proteção e reabilitação. (Artigo 196 da Constituição da Organização).

A Carta Magna também está sendo lançada no Art. 198 que as práticas e serviços de saúde devem garantir a integralidade da atenção (item II).

Da mesma forma, a Constituição do Estado decide sobre a saúde (Art. 219). Em sua Arte. 222, entre outros princípios, estabeleceu que um sistema de saúde coerente deve ser organizado em nível estadual, levando em consideração a facilidade dos serviços prestados e a criação de uma assistência de qualidade universal, equitativa e acessível em todos os níveis, desde a saúde serviços para as cidades. e pessoas rurais. Arte. 223 do mesmo diploma legal indica que é responsabilidade de um sistema de saúde prestar atenção integral à saúde, no que diz respeito às necessidades específicas de todos os segmentos da população, o que é especialmente importante quando se trata de um tema específico do autismo. Compete-lhe ainda, de referir, utilizar a atenção integral às pessoas com deficiência, desde os cuidados de saúde primários, secundários e terciários, até à disponibilização de todas as facilidades necessárias à sua integração social.

A letras da lei 8.080/90 afirma que a vida é um direito humano básico, e que o Estado deve prover as condições necessárias para seu pleno funcionamento (artigo 2º). A única categoria do art. 3º, por sua vez, estabelece um amplo leque de decisões sanitárias, inclusive ações, de acordo com o disposto no art. 2º, destinam-se a assegurar aos indivíduos e à sociedade condições de bem-estar físico, mental e social. Arte. 7º, incisos I e IV, estabelece os princípios a serem adotados nas práticas e serviços de saúde para alcançar todos os níveis de atenção e equidade da atenção à saúde. No caso de pessoas com autismo, certas condições são muito graves, pois não existem instituições públicas que prestem o atendimento necessário. Arte. 43, por outro lado, estabelece a liberdade de atuação e serviços de saúde.

Mas as regras que regem este assunto não se limitam ao que foi revelado até agora. De fato, o Código Sanitário do Estado de São Paulo, Lei Conexa n. 791/95, proclamou que a vida é uma das condições fundamentais da liberdade individual e da igualdade perante a lei, e que o direito à vida faz parte do indivíduo, o que inclui o direito a uma sociedade independente (art. 2º, caput e art. 1).

Completando o art. O 3º diploma acima referido refere que o estado de saúde, expresso pela qualidade de vida, considera a assistência prestada pelo Governo como um instrumento que permite à pessoa utilizar e usufruir da sua força física e mental (inciso III). Afirma também que é oportuno referir-se ao reconhecimento e proteção dos direitos humanos, como tema dos serviços e serviços de saúde, que lhe permitem buscar, pessoalmente ou por meio de uma organização que represente e proteja seus direitos, ; (inciso IV, “a” e “c”). Gratuidade é um símbolo de serviço (“d”).

No âmbito do art. Repetiram-se 12 diretrizes básicas do “SUS”, que incluem acesso universal a serviços e recursos em todos os níveis de atenção à saúde, igualdade de atenção, equidade e integridade da atenção, significando o cuidado integral da pessoa visando a proteção e o desenvolvimento de suas características biológicas e psicológicas. habilidades (item I, letras “a”, “B”, “c” e “d”). A mesma Regra de Preenchimento, já em chamada. 32, inciso III, estabelece que o sistema integrado de saúde manterá o atendimento integral às pessoas com deficiência, em todos os níveis de dificuldade, incluindo a provisão dos bens necessários à sua plena integração social. Nos dispositivos finais (art. 74) previa-se, sem prejuízo da ação específica do “SUS”, que a Autoridade Administrativa tomasse as providências necessárias para a continuidade da implementação de programas integrados que contemplem a proteção especial aos deficientes, entre outros destinatários. Importa salientar - como a primeira directiva pretendida utiliza esse princípio - que o Estado, através dos órgãos competentes, pode celebrar acordos com a União, outros Estados-Membros, Municípios e governos e organizações privadas, estatais, estrangeiras e internacionais, por a finalidade de execução do Estado de São Paulo (Art. 72).

A Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas em 20 de dezembro de 1971, estabeleceu que:

“a pessoa mentalmente retardada tem direito à atenção médica e ao tratamento físico que requeira seu caso, assim como à educação, à capacitação, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo sua capacidade e suas aptidões”.

Esse direito foi discutido a fim de garantir uma efetiva proteção nacional e internacional.

Portanto, parece que os especialistas estão apontando para a necessidade de tratamento especializado para pessoas com autismo, identificando a permanência médica como uma solução eficaz, que inclui direcionamento de cuidados pessoais e recuperação social adequada. Portaria nº. 106, de 11 de fevereiro de 2000, entretanto, o criador dos serviços médicos residenciais, além da não implantação do Estado de São Paulo, não responderá às preocupações dos defensores dos direitos

dos autistas. De fato, esse tipo de tratamento é destinado a cuidar de pacientes com doença mental que receberam alta de hospitais psiquiátricos crônicos. Agora, as pessoas com autismo não podem ajudar a si mesmas, sem acesso a quaisquer instituições públicas especializadas. Isso significa que eles também não terão o direito de morar em residências terapêuticas, infelizmente.

E o tratamento do autista não pode ser igual ao de um psiquiatra geral. E esse segmento da população, no entanto, sofre uma grave carência, crianças e adultos vivendo em condições humanas em prisões privadas. Uma peça jornalística importante é a apresentada por L. F. Barros

A Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas em 20 de dezembro de 1971, estabeleceu que segundo lelis barros (educador, escritor e presidente do Projeto Fênix — Associação Nacional Pró-Saúde Mental, in *Jornal da Tarde*, 24/10/98, artigo “A Saúde Mental e a Cereja”):

“Quem quer que se meta a calcular o custo/benefício de uma doença, há de se deparar com a necessidade de calcular qual é o custo de uma vida humana. Quanto vale a vida dos que se suicidaram por falta de tratamento psiquiátrico? Se alguém for capaz de realizar este cálculo, pode se considerar incluído no rol dos que precisam de tratamento”.

É importante notar que a Lei n. 7.853/89 estabelece uma série de direitos e obrigações do Estado em relação às pessoas com deficiência, ou seja, inclui o universo autista. arte. 2º afirma que a capacidade da população e de seus órgãos tem o dever de assegurar que as pessoas com deficiência façam pleno uso de seus direitos básicos, incluindo, entre outros, aqueles relacionados à saúde e educação, para assegurar que os gestores deem o tratamento essencial e adequado. No campo da educação, estabeleceu-se a chamada “Educação Especial”, bem como a inclusão de escolas especiais no sistema de ensino. Como compromisso, foi decidido um orçamento obrigatório de provisão e educação especial. No setor da saúde, ficou demonstrada a necessidade e obrigação de criar uma rede de serviços especializados para reabilitar e melhorar a situação, bem como garantir o acesso das pessoas com deficiência nas unidades de saúde públicas e privadas, e o seu tratamento adequado, sujeito a procedimentos técnicos e padrões de conduta apropriados. Por fim, tem incentivado o desenvolvimento de programas de saúde para pessoas com deficiência, que proporcionem inclusão social.

6. DA JURISPRUDÊNCIA E DA DOUTRINA

Como se vê, a apresentação não é um conjunto de princípios do programa. Constituições e leis garantem o bom funcionamento do direito público à saúde, em todas as suas vertentes, reconhecendo-o como direito público independente.

E, nesse contexto, a ferramenta do processo de defesa legal de tais direitos é um ato público. No âmbito Constitucional, Ives Gandra Martins ensina que:

“na competência comum da União, dos Estados e dos Municípios, além do Distrito Federal, está a tarefa de cuidarem da saúde e assistência pública, além da proteção das pessoas portadoras de deficiência. Cuidar da saúde pertence à vocação maior do Estado, de rigor, a meu ver voltada para ofertar segurança pública interna e externa, administração da justiça, saúde, educação e assistência social *latu sensu*” (2008, p. 382).

Mais adiante, complementa:

“É também da competência comum cuidar da assistência pública. A expressão assistência pública, em sua amplitude, deve ser entendida não apenas à assistência social ‘*stricto sensu*’ mas a toda a espécie de assistência que o Estado deve ofertar aos mais carentes, desde a saúde, previdência até a orientação (...)”.

“Por assistência pública não se deve apenas entender a assistência social, mas também toda a assistência que o cidadão ou residente merece do Estado, por nele viver. A parte final do discurso legislativo supremo é apenas reiterativo dos princípios anteriores, visto que ao cuidar o Estado da assistência pública ou da saúde, dela não pode excluir as pessoas portadoras de deficiência. O que talvez tenha pretendido o legislador foi realçar a necessidade de cuidado maior com as pessoas que têm menores condições físicas, destacando a relevância que tal tratamento jurídico e humanitário deva merecer da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O pleonasma enfático do discurso constitucional pode, inclusive, ser interpretado como devendo o Estado cuidar mais de tais pessoas que dos demais cidadãos, posto que são mais dependentes e possuem limitações a serem supridas pelo Poder de forma mais acentuada” (ob. cit. pág. 384/385 — grifo nosso).

É sempre bom lembrar que a nacionalidade e a dignidade humana estão consagradas na Constituição do Partido como fundamentos do Estado Democrático (art. 1º). Os principais objetivos (art. 3º) foram elencados como a construção de uma sociedade livre, justa e coesa; assegurar o desenvolvimento da nação; alívio da pobreza e estigma; a redução das desigualdades sociais e regionais e, sobretudo no presente caso, a promoção do bem comum, sem discriminação de raça, cor, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Portanto, o Estado deve criar condições que produzam desenvolvimento humano, que tornem a vida mais eficiente, o que significa também medidas preventivas e corretivas no setor saúde do indivíduo e coletivo. Foi por isso que a vida recebeu tratamento especial na Carta Magna, e seus serviços e ações foram considerados de importância pública (art. 196 da CF). O tema ganhou, inclusive, status constitucional próprio e foi abordado com ênfase no acesso igualitário e equitativo aos serviços e serviços.

De fato, está em jogo a proteção da “minorias” mencionada na Declaração

Universal dos Direitos Humanos (1948): “Art. 25 - Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a saúde e o bem-estar de seu povo (...)”. Sem saúde, ou melhor, sem provisão adequada de serviços essenciais de saúde, não há liberdade e igualdade. Agora, gozar da antiga liberdade só é possível com um mínimo de social, que inclui a vida. Nesse sentido, citando a ideia do Digno Promotor de Justiça José Jesus Cazetta Júnior no Mandado de Segurança n. 743/053.00.011924-8 (11ª Vara da Faz. Pública):

“Sensata, portanto, a observação de Isaiah Berlin: ‘É um fato que proporcionar direitos ou salvaguardas políticas contra a intervenção do Estado no que diz respeito a homens que mal têm o que vestir, que são analfabetos, subnutridos e doentes, é o mesmo que caçar de sua condição: esses homens precisam de instrução ou de cuidados médicos antes de poderem entender ou utilizar uma liberdade mais ampla (cf. “Quatro Ensaios sobre a Liberdade”, Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981, pág. 138). Em tom menos candente, mas substancialmente igual, John Rawls advertiu que, entre restrições definitivas da liberdade, figura ‘a ausência generalizada de meios’ (CF. “A Theory of Justice”, Oxford: Oxford University Press, 1980, pág. 204)”.

É exatamente por tal motivo que a Carta Magna atribui ao Estado a responsabilidade pela assistência terapêutica integral e gratuita, questão básica para se atingir as outras liberdades e a própria Democracia. Interessante é ainda trazer à colação o constante no V. Acórdão, oriundo do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (Relator Waldir Leôncio Júnior), citando a r. sentença analisada e o mestre José Afonso da Silva:

“A educação é um direito social conforme entende o art. 6º da Constituição e como direito fundamental do cidadão não é norma programática, não encerra somente uma promessa de atuação do Estado, mas tem aplicação imediata. Na lição do insigne constitucionalista José Afonso da Silva ‘os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a equalização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se conectam com o direito da igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao aferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade’. Não é despidendo registrar ainda que se insere entre os objetivos fundamentais da República Brasileira ‘estabelecer uma sociedade livre, justa e solidária’, tendo-se em vista a realização da justiça social, ou seja, busca a nação a promoção do ‘bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’”.

Na apelação cível n. 22.786-0-SP, analisando questão individual, a Câmara Especial do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, decidiu que:

“se o Estado não pode proporcionar tratamento adequado a todos os menores deficientes, deve promover este tratamento por outros meios, às suas expensas. Jamais utilizar a falta de estrutura como justificativa para sua omissão”.

A questão do autismo é idêntica. Os autistas têm direito ao recebimento de atendimento especializado e também de não ingressar em mera fila de espera da superação da inércia estatal. Isso não é tratamento adequado. Se o Estado não pode proporcionar diretamente tal tratamento aos autistas, deve promover e financiar este cuidado essencial por outros meios, ou seja, às suas expensas, inclusive sob pena de multa suficientemente alta para inibir e desencorajar o Estado em descumprir mandamento judicial, porquanto fosse ela fixada de forma menos gravosa aos cofres públicos, haveria o risco de deixar o autista entregue ao criminoso critério do custo/benefício quando o valor da multa pelo descumprimento for inferior a uma diária em obra adequada ao tratamento especializado, o Estado certamente estará tentado a descumprir a decisão judicial.

Conforme o direito a lei existe visando resguardar os direitos de autista, ação ordinária de obrigação de fazer, com pedido de antecipação de tutela, contra a Fazenda Pública do Estado de São Paulo. Em decisão judiciosa e lúcida o Eminentíssimo Magistrado da 2ª Vara da Fazenda Pública deliberou:

“(…) 2. Defiro a antecipação da tutela requerida. Em consequência fica a Fazenda do Estado de São Paulo obrigada a arcar com os custos de tratamento e internação do autor em entidade especializada, próxima a residência do mesmo, até que sejam construídas unidades especializadas no tratamento, acompanhamento e internação especializado no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). 3. A tutela antecipada é concedida na forma acima exposta pois há verossimilhança nas alegações ofertadas, tendo em vista os documentos juntados com a petição inicial, e considerando os seguintes dispositivos Constitucionais e legais: artigos 6º, 23, II, 196, 197 e 198 da Constituição da República; e artigos 219, parágrafo único, “2”, e 223, I e II, alínea “f”, e inciso IX, da Constituição Bandeirante. Acrescente-se que o sentido da expressão ‘acesso universal e igualitário’, inserido nos artigos 2º, parágrafos 1º e 7º, inciso IV, da Lei Orgânica da Saúde (Lei n. 8080/90) é precisamente o de garantir à população o acesso aos serviços e ações de saúde, de forma indireta, sem privilégios de qualquer espécie. 4. Além disso, existe também o ‘fundado receio de dano irreparável ou de difícil reparação’ (artigo 273, inciso II, do CPC) em face das características da enfermidade do autor. 5. Observo, ainda, que não há perigo de irreversibilidade do provimento antecipado. (...)”

Ora assim precisa de profissional para cumprir as recomendações médicas. E relevante ainda e a vontade do legislador ao tratar de forma ampla as relações que envolvem diretamente às crianças, em lei própria o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, assim estendendo e ampliando garantias e proteções aos pequenos. Começa nos afirmando:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Elenca a responsabilidade a que de dever assim norteando esta relação ao legislar sobre guarda. O fato é que o aluno, quanto na escola está sob guarda e tutela do Estado. E assim este se obriga a prestar assistência:

Da Guarda

Art. 33. A guarda obriga à prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais.

O legislador define neste artigo em um campo mais amplo a guarda como sendo o meio adequado para se estabelecer a relação jurídica incidida sobre a “posse de fato” de forma até “incidental”. Assim enquanto na escola é poder público que detém a guarda do aluno. Ainda relaciona os deveres dos que estão a volta da criança estendendo a responsabilidade a sociedade assim preconizando:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A educação deveria ser dada de forma plena com acompanhante especializado coisa que a mãe pede e a escola nega como mera contenção de custos. É necessário ainda elencar nesta relação obrigacional os artigos abaixo indicados:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, **visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa**, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Assim se para desenvolver, muitos alunos precisam de acompanhante especializado. Desse modo as deficiências podem ser superadas.

7. CONCLUSÃO

Visando uma economia contraproducente, muitas vezes o poder público nega direitos essenciais. No entanto a justiça existe para trazer equilíbrio ao direito. Um direito tão fundamental, como o ora analisado, deve ser advogado

por toda comunidade.

A escola que busca lucro e não ciência é produto da estrutura capitalista e tende a multiplicar a má educação visto que é produto do capitalismo e se tendo o lucro como base, não tende a investir em pesquisa e formação e sim apenas se tornar fábrica de diplomas. O dualismo no sistema capitalista educacional se manifesta como de destinação de mercado apenas para ter o mínimo de conhecimento necessário aos sistemas de produção e de reprodução da divisão de classes. (SOUZA & SILVA, 2003).

Os professores, que em sua formação não receberam preparo especial para o ensino do autista, entram em conflito quanto à melhor maneira de trabalhar essa temática na escola. Nesse sentido, este ponto pode ser um dos obstáculos estabelecidos com a lei 12.764/12, porque nessa lei não há nenhuma menção de cursos para capacitação dos professores ou ainda a reestruturação das bases pedagógicas num movimento que resgate e ressalte a importância dessa capacitação em sala de aula. Sendo assim, é primordial a preparação desses professores, principalmente os do ensino infantil onde se inicia o desenvolvimento humano e social das crianças; porque é durante a educação infantil que as crianças já começam a conhecer seu corpo, as diferenças e semelhanças entre os colegas do grupo escolhem com quem brincar e se relacionar na escola, como existe esse fato. É fundamental que exista um acompanhante especializado se se pretende a verdadeira integração do autista. Como e observa é um direito fundamental do autista que deve se expressar em toda sua efetividade.

REFERENCIAS:

ASPERGER, H. . Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). Londres: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1944). 1991.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. 2012 Disponível em:. Acesso em: 20 jan. 2021. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. acesso em 22 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, ed. 2019. 292 p.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA -Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em 22 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 7853/89. Disponível em Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm Acesso em 22 jan. 2021.

CARVALHO, Jeferson Moreira de. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 3^a. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2012. v. 1. 395p.

ONU, *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 19 jan 2021.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, June 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000200307&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>.

FRITH, U. Asperger and his syndrome. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome*. (pp. 1-36). Londres: Cambridge University Press. (1991).

KANNER, L. Os distúrbios do contato afetivo. In P.S. Rocha (Org.), *Autismos* (pp. 111-170). São Paulo: Escuta. (Trabalho original publicado em 1943). 1997.

MARTINS, I. G. *Comentários à Constituição do Brasil*, vol. III, ed. Forense. 2008.

NERY JUNIOR, Nelson. *Princípios do processo civil na constituição federal*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

VIGLIAR, José Marcelo Menezes. *Interesses Difusos e Coletivos*. São Paulo: CPC, 2003.

TOLIPAN, S. . Autismo: orientação para os pais / Casa do Autista. Brasília: Ministério da Saúde. 2002, disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=318883&indexSearch=ID>, acesso em 22 jan. 2021.

SÃO PAULO, Lei Complementar N° 791, de 09 de Março de 1995, disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1995/lei.complementar-791-09.03.1995.html> Acesso em 22 jan. 2021.

SOUSA e SILVA, J. *Por que uns e não outros?: Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

A CONSTRUÇÃO IMAGINÁRIA DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Rodrigo Barbuio¹

1. INTRODUÇÃO

A temática da Educação Física no contexto da Educação Inclusiva tem sido um eixo mobilizador de meus estudos. Olhar para os alunos com deficiência e buscar compreender os sentidos que atribuem às suas vivências escolares, especificamente em suas aulas de Educação Física foi o que me motivou a realizar esta investigação. Para tanto, tenho como objetivo compreender e interpretar o processo imaginário de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo durante suas aulas de Educação Física.

Atualmente, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e está integrada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento regulamenta o Currículo Básico Comum de toda a Educação Básica do Brasil. Nele, a Educação Física está inserida na área das Linguagens, em conjunto com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte (BRASIL, 2017).

A Educação Física é concebida e entendida como linguagem, tendo como propósito fundamental contribuir para a constituição da subjetividade humana. A justificativa para incluir a Educação Física na área e entendê-la como linguagem se faz por compreender que, por meio das práticas corporais, é possível ter um maior entendimento sociocultural e proporcionar seu uso como práticas (BRASIL, 2017).

Como observado, a Educação Física tem sua legitimidade assegurada para os níveis básicos no ensino público em escala nacional. Porém, para que ela se torne efetiva para os alunos público-alvo da Educação Especial, como ponderam as leis, entendo ser necessário criar uma articulação entre escola, currículo e suas atribuições.

O processo de ensino dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física tem se dado de maneira bastante conflituosa e controversa. Estudos direcionam para alguns empecilhos e justificativas, como: políticas inclusivas

1 Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - (CPTL/UFMS). E-mail: rbsfetjs@gmail.com.

elaboradas, mas não efetivadas; currículos homogêneos que não atendem às singularidades dos alunos; falta de apoio dos órgãos responsáveis; ausência de estrutura das escolas, entre outros (CARVALHO; ARAÚJO, 2018; FIORINI; MANZINI, 2018; CASTRO; TELLES, 2018; REIS; GLAT, 2022).

Entretanto, esses pesquisadores ressaltam que a Educação Física tem um forte e importante papel como componente curricular para a escolarização dos alunos com deficiência, contribuindo e superando os estigmas acerca desses alunos. Ressaltam, ainda, que as limitações da deficiência não podem sobressair as potencialidades e apontam para os diversos benefícios que as aulas de Educação Física proporcionam para esses alunos, como as contribuições na melhoria dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

Como supracitado, são muitos os desafios encontrados para o processo educativo desse alunado nas aulas de Educação Física. Desse modo, direciono meu pensamento de que a Educação Física, no contexto da diversidade escolar, deve exaltar as potencialidades dos alunos com deficiência, objetivando deslocar o olhar do déficit orgânico para as possibilidades oferecidas pelo meio sociocultural. Estudos de autores contemporâneos, fundamentados na perspectiva histórico-cultural, direcionam e apontam para algumas possibilidades de enfrentamento desses desafios.

Tais estudos, discutem que, se há uma proposta de intervenção deliberada do professor, pode haver a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. As pesquisas salientam que a função do professor é preponderante na organização das práticas pedagógicas, disponibilizando atividades e estratégias que considerem as singularidades desses alunos. Além disso, os autores destacam que, quando as práticas pedagógicas são voltadas para a potencialidade discente, com atividades significativas e intencionais, os educandos sentem-se mais motivados a participar das aulas (BARBUIO, 2016; BARBUIO; CAMARGO; FREITAS, 2019; RODRIGUES, 2022).

Entendo que a Educação Física, como integrante do currículo escolar, caminhe ao encontro de uma abordagem que trabalhe na perspectiva de inserir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Em revisão de literatura (BARBUIO, 2021) constatou certa escassez de pesquisas que focalizam o olhar do discente público-alvo da Educação Especial sobre às aulas de Educação Física. Desse modo, neste estudo, oriento-me para a escuta desse aluno. Para tal, tenho como questões investigativas: o que pensa o aluno com deficiência sobre suas aulas de Educação Física? Quais sentidos esse aluno atribui a suas vivências nas aulas de Educação Física?

Partindo dessas indagações, abordo o ensino de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto escolar, com foco para suas aulas de

Educação Física. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial, nas elaborações de Lev Semionovitch Vigotski sobre a constituição social do desenvolvimento humano e suas proposições sobre as condições de possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência (VIGOTSKI, 1995, 1997, 2000, 2021).

O estudo apoia-se, também, no método biográfico (DELORMOMBERGER, 2012; FERRAROTTI, 2010; PASSEGGI, 2010), como foco para as narrativas, compreendendo-as como instância simbólica da linguagem (BARBUIO, 2021), visto que, permite aos alunos reflexões sobre o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, mobiliza funções psíquicas mediadas, como as emoções, a memória, a formação de conceitos. Além disso, a escuta atenta à narrativa do aluno pode permitir levantar indicadores sobre condições e possibilidades de aprendizagem, o que contribuirá com a elaboração de práticas pedagógicas que culminem com a escolarização desse alunado.

O estudo está organizado em três seções. Nesta introdutória, apresento a temática, aspirações, assim como o objetivo do estudo. Na primeira parte, discorro sobre a perspectiva histórico-cultural, fundamentação teórica que baliza e norteia a investigação, dando ênfase para os conceitos de imaginação e criatividade. Na segunda parte, contextualizo a pesquisa; o local em que foi realizada, bem com o participante e os modos de produção dos dados. Na terceira parte, apresento o desenvolvimento do trabalho empírico; a narrativa do aluno e suas respectivas discussões. Finalizo, com alguns apontamentos e considerações sobre os sentidos e significações que o aluno atribui as suas vivências nas aulas de Educação Física.

2. IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção discorre sobre um panorama acerca dos conceitos de imaginação e criatividade na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1996, 2001, 2009), a intenção é compreender como o autor exerce os conceitos, suas principais referências ao tema, articulações com os outros conceitos, seus interlocutores e suas dimensões.

Em seus textos, há uma preocupação central com o humano, o autor compreendia que a atividade humana era a de criar significados, não apenas às palavras, mas dar sentido a própria existência, consequentemente, o significado se torna chave na teoria vigotskiana (VIGOTSKI, 1995, 2000).

Se a dimensão de sentido e significado (signo) é condutor em sua perspectiva teórica, compreenderemos, então, que o fio que tece a teoria é criatividade e imaginação. Nessa direção, é possível compreender em sua produção, que sem a existência destes conceitos não haveria a projeção de sentido e significado.

Assim, podemos compreender que, a atividade criativa e imaginária constitui, na concepção da teoria vigotskiana categorias centrais da psicologia e da pedagogia. Ao ponto que, estão presentes na constituição da cultura e da sociedade, de modo que, os meios socioculturais criam instrumentos psíquicos e materiais.

Para Vigotski (2009), o ser humano por meio da imaginação forma em conjunto com a realidade uma relação de dependência e independência. É da realidade que o sujeito extrai os conteúdos que irão compor sua imaginação. Pelo autor, “seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior.” (VIGOTSKI, 2009. p. 20).

Com isso o autor expõe que a imaginação é o ponto crucial na junção do social e o individual. Do mesmo modo que a imaginação depende da realidade, ela também tem a potencialidade de se afastar dela, constituindo-se, assim, em uma forma de condição dessa mesma realidade.

Essa relação de dependência se evidencia quando o autor discorre sobre a atividade do brincar para a criança; ela é o que impulsiona e dá base para a criança em suas ações de modo a internalizar e criar regras. As regras são tanto sociais, como às materiais, a imaginação, neste caso, será o fio orientador das ações da criança para a realidade (VIGOTSKI, 2009. p. 20).

O autor expõe quatro modos de relacionamento da imaginação com a realidade: a relação da imaginação proporcional com a experiência do ser humano; a relação do produto final da imaginação, porém relatado pela experiência do outro; a imaginação se relaciona com a realidade por meio do enlace emocional; sua essência consiste que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, não existente na experiência do homem, nem semelhante a nenhum outro objeto real (VIGOTSKI, 2009. p. 20).

A primeira questão, considera impossível a criação de algo novo sem a pré-existência de algo já real. Dessa maneira, os processos criativos seriam advindos em experiências ocorridas anteriormente. Logo, a criança reelabora-os e modifica-os, criando novas formas. Essa relação entre os elementos da realidade para a construção do processo imaginativo é elucidada pelo autor como sendo o primeiro vínculo entre imaginação e a realidade (VIGOTSKI, 2009).

A segunda relação está na potencialidade de ampliar suas experiências por meio da apropriação de vivências experienciadas por outras pessoas, transformando-as em suas. Nesse panorama, o sujeito amplia sua dimensão imaginária por meio de descrições alheias e que não experienciou pessoalmente. Por exemplo, uma criança ou adolescente pode imaginar-se como um super-herói com base somente em filmes, desenhos animados ou jogos de vídeo game (VIGOTSKI, 2009).

O terceiro modo relaciona-se à esfera emocional. O indivíduo é capaz de

sentir pavor ou medo ao ouvir um barulho estranho em sua residência e projeta cenas do que pode ter sido a causa do barulho. A depender do estado psíquico e emocional, o sujeito pode criar ideias, imagens que está a dominá-lo naquele instante (VIGOTSKI, 2009).

A quarta forma de relação entre imaginação e a realidade está no argumento de que a fantasia pode produzir algo novo, não existente na vivência humana, nem semelhante a nada real. Ou seja, o processo imaginário será algo completamente novo e pode materializar-se, compondo a realidade, transformando-a (VIGOTSKI, 2009).

As manifestações imaginativas e criativas delineadas pela perspectiva histórico-cultural não é observável como algo predominante, há também ideais de manifestações imaginativas e criativas como algo linear relacionado à soma de experiências anteriores, podendo ser entendida também como resultado da genialidade individual de cada sujeito.

Observa-se que o conceito de imaginação e criação é algo complexo de definição, visto que, quando nos referimos de ações imaginárias é comum nos reportarmos a manifestações irrealis, improváveis; de fato, essas manifestações se inserem nesses moldes de processo, mas não eliminam o real, o provável, como é possível verificar nas atividades de encenação de personagens de ficção.

As observações trazidas sobre o processo de imaginação e criação nos fazem pensar no âmbito escolar, nas práticas pedagógicas, nas elaborações docentes frente o processo criativo dos alunos nas aulas. Desta forma, compreendo a escola como um ambiente sociocultural, propício à mediação, às relações sociais, ao contato eu-outro, à mediação semiótica e à valorização da diversidade e das subjetividades de seus indivíduos, cuja constituição tem sua fonte na coletividade, no meio social e cultural.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo, fundamenta-se teórico e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1995, 1997, 2000, 2021), ademais, apoia-se no método biográfico (DELORMOMBERGER, 2012; FERRAROTTI, 2010; PASSEGGI, 2010) como recurso para a construção dos dados.

Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa autobiográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela.

O método biográfico utilizado como fonte para produção de dados em

pesquisas qualitativas tem uma enorme relevância para o âmbito educacional, pois, por meio desse procedimento é possível conhecer o narrador em seu íntimo, conhecer sobre sua história de vida, considerando-o agente e paciente de suas interações sociais e culturais, no meio social o qual está inserido (PASSEGGI, 2010).

No campo educacional, de acordo com Sarmiento (2018), os estudos ancorados pelo método autobiográfico desenvolvido com base na voz e no pensar da criança, é uma área em emergência. Em suas reflexões, a autora aponta para alguns questionamentos sobre o método biográfico com crianças: como se dão os processos de construção das narrativas, como lidar com as questões éticas, bem como os modos de interpretar essas narrativas biográficas.

Ainda para a autora, a criança elabora narrativas autobiográficas naturalmente, no seu dia a dia, sem que seja necessário criar situações específicas ou provocá-las, apenas criam, seja em situações naturais, como o ato de brincar, conversar, ou até mesmo em ambientes educativos ou em situações com propósitos determinados, como uma pesquisa previamente combinada.

Inspirados pelas ideias das pesquisas narrativas com crianças e, tendo conhecimento de se tratar de um campo investigativo em emergência, esta investigação tem como propósito compreender e interpretar o processo imaginário de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo durante suas aulas de Educação Física. E para isso, assumo como principal instrumento metodológico a entrevista narrativa.

Em acordo com Ferrarotti (2010), compreendo que por meio da entrevista narrativa o sujeito torna-se autor de sua própria história, realiza um processo de reflexão sobre seus atos, práticas, experiências. Em vista disso, para este estudo, criei um roteiro com alguns temas para que pudéssemos iniciar a narrativa: família, escola, aula de Educação Física. Ao introduzir esses temas, solicitei ao aluno para que narrasse, a depender das respostas, realizava questionamentos adicionais.

A entrevista com Sonic foi realizada na escola, em uma sala de aula, situada no terceiro e último andar, disponibilizada pela escola. A entrevista ocorreu no horário de aula da disciplina de Educação Física, em data combinada previamente com o aluno e a diretora. Os registros foram feitos por audiogravação com recurso de um celular *smartphone*.

Para a realização desta pesquisa, tive grande preocupação com a questão ética do participante, buscando a todo o instante criar um ambiente descontraído e ter um olhar sereno e uma escuta sensível durante a construção dos dados. Inicialmente, antes de entrar no campo de pesquisa, realizei alguns procedimentos éticos; a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais/responsáveis do aluno e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido, assinado pelo aluno.

O participante da pesquisa é um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, com 13 anos de idade à época do estudo. Cursava o oitavo ano, ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/ano e frequentava a escola na qual a pesquisa foi realizada há 3 anos. Residia em um bairro próximo à escola, os pais o levavam de automóvel.

O jovem apresentava movimentos involuntários no corpo, momentos de crises, ficando um pouco irritado e nervoso. Não conversava nem interagia com os colegas, e estes também não o procuravam para dialogar ou inseri-lo no grupo social, permanecia sempre ativo, percorrendo todo o ambiente escolar, porém de maneira isolada.

Em relação a sua aprendizagem, em seu prontuário, consta: lê bem; escreve bem; tem boa interpretação de texto; realiza as quatro operações matemáticas. O garoto tinha alguns problemas de indisciplina na escola, costumava ficar irritado, chutar e derrubar mesas, cadeiras e alguns objetos. Presenciei esses momentos por vezes, o que pude perceber é que esses fatos ocorriam quando o aluno era contrariado, quando o mandavam ficar em silêncio, parar de correr ou fazer determinadas tarefas contra sua vontade.

A intenção de escolher esse aluno justifica-se em função de estar em um nível intermediário de sua vida escolar e já carregar consigo uma trajetória escolar maior, desse modo, já teve mais experiências de atividades e práticas educativas no âmbito escolar e, mais especificamente nas aulas da disciplina de Educação Física.

Para a discussão e a análise, a entrevista foi transcrita na íntegra. De acordo com Delory-Momberger (2012), ao submeter-se a reconstruir as estruturas objetivas de significação e sentidos dos textos narrados, objetiva-se construir uma visão interpretativa dos materiais biográficos. Na seção seguinte, as narrativas de Sonic sobre suas aulas de Educação Física.

4. NARRATIVAS DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Pesquisador: E as aulas de Educação Física, como são suas aulas?

Sonic: Gosto da Educação Física, eu gosto de fazer as aulas... Eu pego a bola, corro corro, corro rápido igual o Sonic...

Pesquisador: Que Sonic? O do desenho?

Sonic: É, do desenho, do jogo e do filme... Você sabia que vai lançar o filme do Sonic, eu vou assistir, estou muito nervoso para assistir, porque é um filme do Sonic e eu amo o Sonic...

Pesquisador: Hum, vou procurar para assistir também! Me fala mais da sua aula de Educação Física...

Sonic: Eu gosto, gosto de corre, corre, corre, corre igual o Sonic...

Pesquisador: Me conta mais da aula de Educação Física...

Sonic: Olha, eu estou chateado, porque essa semana eu fui suspenso da escola, na aula de Educação Física...

Pesquisador: O que aconteceu?

Sonic: Eu briguei com a professora, porque ela me deu o colete verde, mas eu não queria o colete verde, eu queria o colete azul, porque o azul é da cor do Sonic...

Pesquisador: Me fala mais uma coisa, você disse que fica feliz ao fazer as aulas de Educação Física, como que é sentir isso?

Sonic: Eu fico feliz quando eu corro, corro, corro, corro igual o Sonic... E fico triste quando a professora não deixa eu correr igual o Sonic...

Em suas revelações iniciais sobre as aulas de Educação Física, Sonic narra: Gosto da Educação Física, eu gosto de fazer aulas... Eu pego a bola, corro, corro, corro rápido igual o Sonic... Os fragmentos narrativos mostram que o aluno gosta das aulas, realiza-as, tem conhecimento sobre um personagem fictício de desenhos animados/jogos de video game, Sonic, e prefere a modalidade esportiva de corrida, aliada ao futebol, ao mencionar gostar de correr com a bola.

Em meio a conversas informais e durante suas narrativas, fui percebendo que o aluno ficava bastante eufórico e entusiasmado sempre que falava sobre o personagem fictício Sonic. Essa movimentação do aluno foi me deixando curioso em saber o sentido/significado que esse personagem tinha para ele. O que me fez começar a ter alguns questionamentos: o aluno se inspira no personagem para correr? Imagina-se como ele?

O personagem em questão é conhecido por ser bastante veloz e, estar sempre correndo. Procurando desvendar os sentidos que o aluno atribui ao personagem, recorro a Vigotski (1996, 2001, 2009) para uma explicação acerca dos processos imaginativos. De acordo com Vigotski (2009), agir de maneira independente de uma situação real ou criar uma circunstância imaginária pode ser considerada uma forma de desenvolver uma atividade criadora.

Para o autor, “a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 25), tendo sua importância para o desenvolvimento por possibilitar a ampliação da experiência humana, proporcionando o que não é visto e vivido, mas elaborado por descrições, imagens. A atividade criadora mescla elementos de experiências anteriores, internalizadas pelo sujeito, reelaborando o modo de apresentar algo novo, novas situações ou comportamentos. Para o autor, “a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social

alheia.” (VIGOSTKI, 2009, p. 25).

Para Vigotski (1996), na adolescência ocorre uma propulsão da estrutura psíquica a partir da formação de conceitos. Desse modo, a fantasia infantil torna-se fantasia criadora na adolescência, essa redefinição passa pela formação de conceitos, que age como ação transformadora do sujeito no mundo, fazendo-se presente na significação da realidade. Diante do exposto, interpreto que o aluno se inspira no personagem Sonic e faz das corridas do personagem uma atividade significativa para ele, “as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 26). Assim, entendo que o estudante, por meio da fantasia do personagem, atribui significações a suas vivências e emoções.

Na sequência, revela: Eu briguei com a professora, porque ela me deu o colete verde, mas eu não queria o colete verde, eu queria o colete azul, porque o azul é da cor do Sonic... Por essa narrativa, o educando demonstra que o motivo de sua discussão com a professora ocorreu pela cor de um colete. Como o próprio discente diz, a cor azul é mais significativa do que a verde para ele, visto que é a cor do vestuário de seu personagem favorito — Sonic. Permito-me algumas reflexões: havia realmente a necessidade de uma discussão com o aluno pela cor de um colete? Indo mais além, por que não aproveitar a oportunidade e explorar o uso da cor do colete do personagem fictício, tão adorado pelo aluno, e aliá-la a atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física? Talvez, esse movimento fosse mais significativo e motivador para o aluno.

Para pensar em possibilidades de trabalho, retomo a ideia de imaginação de Vigotski (1996, 2001, 2009). Para o autor, a imaginação do adolescente é diferente da criança, pois rompe com os objetos, torna-se uma imaginação mais rica, abstrata, vinculada ao pensamento conceitual. Segundo ele, trabalhar o conceito de imaginação na fase da adolescência é caminhar para a formação de novos conceitos. Para o autor, “esse processo é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

Ainda para o autor, nesse período da adolescência, a abstração é vinculada ao processo imaginário, de modo a transformar a fantasia do adolescente em conceitos, período marcado pela transição da fantasia imaginativa para a criativa. Como expressa Vigotski (1996, p. 207, tradução nossa), a imaginação e a criatividade têm como base a “liberdade do pensamento, da ação, do conhecimento que tem alcançado tão somente os que dominam a formação de conceitos.” Levando essa ideia para a realidade de Sonic, penso ser válido a realização de um trabalho que vise ao uso da imaginação, aliado às atividades escolares, objetivando, assim, a formação de novos conceitos no aluno.

No contexto educacional, Pinto e Góes (2006) destacam que a imaginação

é uma atividade psíquica potencializadora na aprendizagem. Portanto, ressaltar a importância de atividades fundamentadas no uso da imaginação para o aluno. Ao fazer o uso da imaginação, o educando nos mostra que não está apenas entrando em um mundo de fantasia, mas sim elevando seus modos de pensamento, em outras palavras, aprendendo e se desenvolvendo.

Ao finalizar a análise das experiências de Sonic nas aulas de Educação Física, o aluno afirma: Eu fico feliz quando eu corro, corro, corro, corro igual o Sonic... E fico triste quando a professora não deixa eu correr igual o Sonic... O discente, por meio da narrativa, nomeia seus sentimentos, dá sentido a suas emoções. Desse modo, a narrativa, como função simbólica da linguagem, mobiliza outras funções psíquicas, permitindo a complexificação dos modos de pensar.

Tendo em vista o princípio da interfuncionalidade (entrelaçamento das funções psíquicas mediadas), para Vigotski (2001), a imaginação/fantasia está estreitamente vinculada ao sentimento/emoção. Para o autor “o sentimento e a fantasia não são dois processos isolados um do outro, mas de fato representam o mesmo processo, e temos direito de considerar a fantasia como a expressão central da reação emocional.” (VIGOTSKI, 2001, p. 258). A criação é norteadora por sentimentos e representações que propiciam reações emocionais de maneira singular, esses sentimentos e emoções se acoplam impulsionando o processo criativo, gerando a produção de imagens e fantasias, conduzidas por um processo dialético.

Vigotski (2001) configura esse processo exemplificando a história de um homem que adentra sua residência no período noturno e confunde um paleto pendurado com a figura de um homem aterrorizante. O equívoco promove uma falsa vivência, não condizente com a realidade. Entretanto, essa sensação proporciona um estado psíquico alterado no sujeito, um medo real, como se o paletó fosse realmente um homem aterrorizante.

Podemos entender que essa falsa percepção apresentada pelo autor estabelece um acoplado de emoções reais, a partir da integração de sentimentos e fantasias que emanam sensações corporais. Portanto, se fizermos uma analogia entre o exemplo apresentado por Vigotski e o personagem fictício apontado pelo aluno, podemos fazer um paralelo do qual surge toda essa emoção e felicidade. Mesmo que o personagem crie uma falsa vivência, como a citada pelo autor, ela realiza no aluno sensações reais, como a vontade de correr, a adrenalina, a emoção e a felicidade.

A fixação do aluno pelo personagem fictício me fez realizar mais algumas reflexões: será que é melhor ser Sonic do que um aluno com TEA? O aluno se coloca em um personagem de desenho animado, mas isso não seria considerado uma atitude de criança, visto sua faixa etária? Autores como Bagarollo e Panhoca (2010), Martins e Góes (2013), Chiote (2013) e Silva et al. (2015)

investigam o uso de atividades imaginárias na escolarização de crianças e adolescentes com TEA a partir de brincadeiras de faz de conta, uso de personagens fictícios, histórias e jogos culturais. Para os autores, empregar atividades imaginárias com alunos com TEA, independentemente de sua faixa etária, tem se mostrado um caminho produtivo a ser percorrido, a criação tem ofertado a eles uma (re)organização de seus pensamentos, de suas ações e comportamentos. As atividades agem no campo da significação, do universo simbólico, colaborando para o desenvolvimento desses estudantes.

Entretanto, os autores problematizam a questão da infantilização do adolescente com TEA ao estar inserido em atividades consideradas fora de sua faixa etária, ou seja, propostas vistas como de crianças. Para eles, a questão da infantilização em adolescentes com TEA não é de ordem natural, orgânica, mas sim social, decorrente das atividades ofertadas social e culturalmente para esse aluno. Os pesquisadores problematizam, ainda, que a falta de tarefas socioculturais adequadas proporciona um impacto negativo na formação da identidade dos adolescentes. Ademais, ressaltam que os alunos com TEA vivem experiências significativas para eles, independentemente de faixa e grupo etário.

Retomando a questão sobre ser melhor estar inserido em um personagem de desenhos animados do que ser um aluno com TEA, recorro a Vigotski (1996). O autor discute sobre o desenvolvimento dos interesses no adolescente. Para ele, o desenvolvimento de interesses no período da adolescência está totalmente ligado a fatores socioculturais. O autor explica que os interesses são provocados por forças não apenas internas, biológicas, mas também externas, ligadas às condições socioculturais do adolescente, “os cientistas biologistas esquecem com grande frequência que o adolescente não é tão somente um ser biológico, natural, senão também histórico, social.” (VIGOTSKI, 1996, p. 36, tradução nossa).

Diante do exposto, permito-me fazer uma relação entre o desenvolvimento por interesses apontado pelo autor na idade de transição e a preferência de Sonic em um personagem. Como afirma Vigotski, o desenvolvimento de interesses na idade de transição advém de estímulos, motivações externas; logo, se as aulas de Sonic não proporcionam novos interesses no jovem, não produzem significação e sentido algum para ele, penso que o garoto prefira ser Sonic a ser um aluno com TEA em um ambiente sem significações e sentidos.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Iniciei este estudo com o propósito de compreender e interpretar o que um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo falava, pensava e sentia acerca de seu processo de escolarização, em específico, de suas aulas de Educação Física. Para este texto, tive por objetivo compreender e interpretar o processo

imaginário de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo durante suas aulas de Educação Física.

Com a intenção de sistematizar os achados, entendo como necessário sintetizar os indícios encontrados nas narrativas de Sonic, de modo a facilitar a compreensão dos fatos. Suas narrativas levantam significações distintas sobre suas vivências escolares nas aulas de Educação Física, sendo pertinente conhecê-las para compreendermos aspectos do processo educativo desses alunos.

Sonic revela os sentidos que têm para ele suas aulas de Educação Física de uma maneira bastante entusiasmada, o aluno afirma gostar da Educação Física, gosta de realizar as aulas, gosta de correr durante as aulas, apresenta seu fascínio pelo personagem Sonic. Entretanto, tem alguns conflitos com sua professora; observo, em todo o contexto narrado pelo aluno, que as ocorrências partem de episódios que poderiam ter sido evitados ou solucionados antes que chegassem aos fatos finais e que sua participação durante as aulas poderia ser mais bem aproveitada se fossem usados artifícios explicitados pelo próprio aluno.

A Educação Física é obrigatoriamente pertencente à grade curricular do ensino básico regular. Entretanto, acredito que essa ideia deva ir além de garantir apenas o direito de ter a disciplina no âmbito escolar. É necessário fazer com que os obstáculos encontrados para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física sejam eliminados, buscando caminhos de aprendizagem nas práticas socioculturais.

Os resultados encontrados neste estudo apontam para a necessidade de uma mudança educacional, que contemple um ensino real e efetivo para os estudantes com deficiência, um modelo de política, uma escola, uma prática pedagógica pautada na escuta desses alunos, dando a eles o protagonismo. De modo, que as decisões sobre as propostas pedagógicas não sejam tomadas a priori, mas sim construídas na escuta desses alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163- 1173, out. 2016.
- BAGAROLLO, M. F; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 231-250, 2010.
- BARBUIO, R.; CAMARGO, E. A. A; FREITAS, A. P. A participação de uma aluna em condição de deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. In: PAVAN, L. S. (ed.). **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019. v. 3. p. 24-39.

BARBUJO, R. **Eu também quero falar! Narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de Educação Física.** 2021. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 20, n.1, 2018.

CASTRO, M. R.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr./jun. 2020.

CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 56-71, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, nº51, p. 523-536. 2012.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, p. 31-57. 2010.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24 n. 2, p. 183-198, abr./jun. 2018.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. O brincar do autista. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, p. 25-34, 2013.

PASSEGGI, M. C. **Narrar é humano!** Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B. (orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.103-130. 2010.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006.

REIS, J. G; GLAT, R. **Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico.** Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 29, n.1, p. 85-109, 2022.

RODRIGUES, G M; CAMPOS, Maria João Carvalheiro. Educação física e

inclusão: narrativas de graduandos com deficiência visual. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 85-98, Jul.-Dez, 2022.

SARMENTO, T. Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, M. C. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal-RN: Editora da EDUFRN, 2018. p. 123-143.

SILVA, C. S. M. et al. Educação inclusiva: um estudo de caso de autismo e mediação escolar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas** – v. III. Madrid: Editora Visor, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – v. V. Madrid: Editora Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, Campinas: Cadernos Cedes, ano XXI, n.71, p.21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**, v. 1. PRESTES, Zoia e TUNES, Elizabeth (Orgs., trad., ed., e vertéc.). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

O PROCESSO ANALÍTICO NA PERSPECTIVA DO ANALISANDO SURDO

Joelma Teixeira Alves¹

1. INTRODUÇÃO

A comunicação é um processo dinâmico que ocorre de várias formas e em espaços de interações sociais em um universo de relações e vivências que pode contribuir para o sucesso ou fracasso do sujeito, independente de sua condição audível. Neste sentido, o presente estudo aborda sobre o processo analítico na perspectiva do analisando surdo, para entender melhor as influências da escuta analítica com pessoas com deficiência auditiva.

Este artigo é uma parte dos recortes do estudo de Solé (2005), estabelecendo uma vertente de atuação na clínica psicanalítica com pessoas surdas. Desta forma, o texto integra o trabalho de conclusão do curso de psicanálise, que teve como aprofundamento o tema: o processo analítico na perspectiva do analisando surdo com o objetivo de investigar a importância das relações interpessoais na clínica psicanalítica com surdos, entendendo o diálogo como mediador das relações interpessoais entre analisando e analista.

2. A PSICANÁLISE E OS SUJEITOS SURDOS

O ato de escutar é essencial para a prática psicanalítica e faz parte da história da psicanálise. Quando a surdez isola o sujeito com deficiência auditiva, impede a interação com um psicanalista, por consequência das dificuldades de comunicação e convivência na prática clínica. Neste sentido, a surdez, no campo da psicanálise, tornou-se objeto de estudo na tentativa de oferecer uma escuta adequada aos pacientes sem audição ou com algum tipo de perda auditiva que dificulta o fazer psicanalítico.

Para se efetivar a interação entre quem analisa e o analisando, esse processo se caracteriza como uma construção, social, histórica e cultural de identidade em que ambos participam com uma visão reabilitadora de experiências auditiva no processo de escuta. Neste sentido, Maria Cristina Petrucci Solé afirma que:

¹ Pós-Graduada em Psicanálise pela Associação Brasileira de Filosofia e Psicanálise (ABRAFP). E-mail: joelmasorte@hotmail.com.

Em primeiro momento histórico a surdez foi entendida através de uma visão reabilitadora, que se manteve durante muitos anos e ainda possui resquício, para mais recentemente ser entendida através de uma visão socioantropológica, mas da qual a psicanálise também se mantém à margem (SOLÉ, 2005, p. 29).

É possível compreender, a partir de Solé (2005), que a visão de reabilitar ainda permanece até hoje e procura ser entendida nas ações humanas, e necessitam ser mediadas pela interação constante entre as pessoas. Esse processo dinâmico que propicia o entendimento por meio da interação acontece em todas as dimensões e instituições sociais. Com os surdos não diminui essa necessidade, pelo contrário, as contribuições das relações interpessoais repercutem significativamente na vida desses indivíduos.

Esse processo deve ser sustentado na construção mútua de relações de confiança, com práticas psicanalíticas que envolvam inovações e cooperação nas ações do fazer na escuta e da análise.

Cabe ao psicanalista ter sensibilidade de olhar e comprometer-se com sua prática, entendendo o processo de troca de experiências com uma nova forma de escuta.

Será apropriado, que o analista esteja sempre atento ao comportamento dos analisados, suas reações, expressões, esse acompanhamento atento pode levá-lo a identificar as contribuições e barreiras de suas relações afetivas, seus traumas, ansiedades, angústias, medos em especial na condição de conhecer a si mesmo, encontrando o ponto de equilíbrio para os conflitos existentes. O psicanalista como profissional capacitado, precisa patrocinar um clima favorável com o analisando independente de sua condição física, mental ou emocional inspirando confiança e segurança nas tomadas de decisões. Especificamente na condição de atendimento ao sujeito surdo, ele deve apropriar-se de ferramentas de linguagem que permita a comunicação e escuta entre as partes. A esse respeito Solé (2005, p.30) diz: “O sujeito surdo deve aprender a falar, repetir e ler os lábios para assim melhor se comunicar no mundo ouvinte”.

As experiências adquiridas ao conviver com sujeitos surdos e a língua de sinais, de certo, tornará o psicanalista sintonizado com o universo das relações que estabelece equilíbrio na clínica psicanalítica e a comunicação. Solé (2005) evidencia, esclarecendo:

Este modelo de visão dos sujeitos surdos, mesmo que não impeça o uso de língua de sinais, como acontece no oralismo, entendem-na como um instrumento e um código que pode favorecer a comunicação e a integração e não como uma língua capaz de desenvolver cognitivamente e construir a subjetividade (SOLÉ, 2005, p. 30).

A autora nos conduz através de reflexões interessantes sobre a importância

da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como condutora do processo de análise do sujeito surdo. Entretanto, as ideias relacionadas, vivenciadas e as experiências que perpassam pelos sentimentos intensos de medo, angústia, raiva, amor, satisfação, repulsa e outras emoções, demonstrados pelos sujeitos surdos, utilizando-se de padrões de linguagem que permitam o entendimento da mensagem e sentimentos a serem transmitidos.

Observa-se que o psicanalista, como mediador das relações existentes entre ele e o analisando, deve conhecer e entender como se dá todo o processo de análise com o sujeito surdo, de forma contextualizada com a realidade e as dificuldades existentes, e com uma visão socioantropológica da surdez. Neste sentido, Solé (2005) assegura que:

Os sofrimentos das pessoas surdas não poderiam ser escutados por psicoterapeutas ouvintes, mesmo com domínio da língua de sinais e também não seriam entendidos, pois as emoções e sentimentos das pessoas surdas não poderiam ser compreendidos pelas teorias criadas para as pessoas ouvintes. Estando *margeados* por tudo aquilo que a cultura ouvinte diz do sofrimento humano, o sujeito surdo necessita de um outro método de investigação da *psique*, desenvolvida por surdos, com uma teoria que abarcasse essa constituição psíquica, tão diferenciada, talvez até de forma inconsciente (SOLÉ, 2005, p. 34).

Sem dúvidas, a autora refere-se diretamente ao processo que envolve a pessoa com surdez, considerando a apropriação da teoria como fator favorecedor da prática analítica, de forma contextualizada com a realidade do surdo e do ouvinte.

O psicoterapeuta precisa e deve conhecer todo o processo de desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais para construir, com autonomia, uma relação de aprendizagem de tudo aquilo que a cultura ouvinte diz de forma sistematizada em relação aos sentimentos e emoções do sujeito. O processo de análise depende da interação para construir de maneira significativa o que acarretam os conflitos. Firmando-se no diálogo, esse deve acontecer num processo de mediação entre psicanalista e analisando.

2.1 MEDIAÇÃO DO PSICANALISTA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO SURDO

A atitude de escuta no processo analítico com pessoas surdas requer que o psicanalista não fique preso somente à tradução de códigos e sinais. A interação exige controle comportamental das relações interpessoais, que influenciam na forma adequada de atendimento, utilizando-se de metodologias que favoreçam a compreensão do diálogo, metabolizando as informações de forma adequada. Desse modo, o psicanalista torna-se um integrante inseparável do processo de socialização

dos sujeitos surdos e mediador das relações afetivas em seu papel social.

Neste sentido, Solé (2005, p. 69) ressalta que: “A falta de competência na língua de sinais era apontada como senhora de todos os males e assim também colocava no outro a resposta a uma pergunta para qual o interlocutor não tinha solução”.

A participação efetiva do psicanalista no processo de análise de pessoas surdas, manifesta-se por meio da socialização e interação de ambas as partes, onde a conversação por meio da Língua de Sinais torna-se condição necessária para o desenvolvimento do sujeito em análise. Solé (2005) esclarece que, “a competência na Língua de Sinais é importante. Contudo, outras questões fazem a clínica psicanalítica com sujeitos surdos sinalizantes ou oralizados ter suas especificidades e, a partir dos casos estudados”. A autora aponta como as principais:

A diferença de língua entre analista ouvinte e analista surdo a as consequências dessa diferença de língua e de condição na transferência e na associação livre. Partindo disso, as questões subjetivas, as patologias e sintomas individuais também sempre se apresentam como uma dificuldade ao processo analítico (SOLÉ, 2005, p. 71).

Em busca de conquistar a conexão entre a transferência e a instauração do desejo do analista, estabelece-se uma relação entre o conhecimento e o diálogo, aludindo antes de todo o processo, uma troca de experiência, um contato individual com a língua de sinais e seus significantes como forma de comunicação que visa entender os fenômenos vivenciados pelo analisando e entendido pelo analista. A esse respeito, Ons (2018) diz que:

A transferência é um conceito fundamental para a psicanálise: propulsor da cura, princípio do seu poder, condição de sua eficácia. A entrada na análise implica sua instauração, e o fim diz respeito também a sua resolução e a seu destino. O poder do analista depende do poder concedido a ele pela transferência, e a direção da cura está sujeita ao uso que o analista faz desse poder. Por isso, é impossível falar de resolução da transferência em uma análise sem incluir o desejo do analista. Em psicanálise, o diagnóstico se diferencia do diagnóstico psiquiátrico porque, ao se basear na transferência, inclui o analista no campo que delimita (ONS, 2018, p. 47).

É importante destacar, que as medidas tomadas como aliadas do processo analítico, estarão sempre determinadas por bases teóricas como mediadoras do processo e deve estabelecer e valorizar a capacidade de silêncio que existe entre analisando e analista, e no momento certo, para que haja um envolvimento e interação com o conhecimento adquirido na prática da linguagem de sinais.

O analista mostra-se interessado em aprender a linguagem de sinais. Desta forma, Maria Cristina Solé destaca, que:

No andamento das análises com pessoas surdas, a língua oral vai surgindo. Esses analisantes, mesmo que inicialmente emudecidos, começam a

vocalizar palavras durante o processo analítico, embora as questões da voz não sejam obviamente trabalhadas (SOLÉ, 2005, p. 81).

É na prática clínica que as intervenções acontecem, conforme as necessidades dos envolvidos no processo de análise. Os aspectos que facilitam ou dificultam o andamento da análise vão, gradativamente, sendo desvendados com essa prática, construindo assim, uma reciprocidade na capacidade de superação.

Neste sentido, os suportes de comunicação para interpretar as mensagens podem vir de todos que tenham ligação direta com o analisando. Solé (2005) esclarece que:

Alguns analistas pensam não ser necessário dominar a Língua de Sinais para atender sujeitos surdos que a utilizam. Suponho que se baseiam na teoria de que o inconsciente é uma outra língua, e sendo aquilo que o analista escuta, algo que está além do discurso. Esses terapeutas utilizam-se de escritos ou de desenhos para se comunicarem com seus pacientes, mas o mais grave seria a presença de um interprete na sessão, mesmo quando este é um profissional e não a mãe, como em alguns casos (SOLÉ, 2005, p. 86).

Neste sentido, a presença de outra pessoa que não tenha critérios para a escuta de pessoas surdas pode comprometer a privacidade e desenvoltura por parte do paciente. Em casos como esse, a transferência pode ocorrer de forma negativa, impossibilitando o acolhimento da demanda do sujeito, como menciona o próprio Freud em *Análisis Profano* (1973a), “a situação terapêutica não tolera a presença de um terceiro”.

Entretanto, mesmo com a presença de uma terceira pessoa como intérprete da Língua de Sinais, o que mais importante é reconhecer o sofrimento do analisando ligados aos sintomas manifestados e à busca da cura.

Conforme Nasio (1999 p.161) “a cura é uma demanda que parte da voz do sofredor, de alguém que sofre por seu próprio corpo ou por seu pensamento”. Assim, as preocupações por parte do analista voltam-se para duas vertentes, a de tentar resolver o problema do analisando e a de entender a comunicação por meio da interpretação.

O reconhecimento da necessidade de aprender a Língua de Sinais torna-se mais evidente nos casos de acompanhamento com analisandos surdos e propicia uma abertura para atendimento com essa escuta, através da língua de sinais. Nesse sentido, o psicanalista deve estabelecer uma diferença entre a escuta por sinais ou símbolos e a escuta por palavras ou sons.

O desejo do surdo é expressar sua comunicação, e anseia que ela seja compreendida como nos afirma Solé (2005, p. 117): “A Linguagem é preexistente ao sujeito, e nesse estado de inserção, estará habilitado para falar uma língua, pois é prioritariamente disso que depende sua possibilidade de “falar” uma língua e não sua condição auditiva”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho constitui-se de reflexões acerca do Processo Analítico na Perspectiva do Analisando Surdo e as contribuições da língua de sinais nas relações interpessoais no processo de acompanhamento das pessoas com deficiência auditiva, processo durante o qual os interlocutores precisam assegurar-se do diálogo entre eles como forma terapêutica.

A partir dos esclarecimentos, centrados, sobretudo, em Solé (2005), certificou-se que as relações interpessoais entre analisando e analista fazem-se necessárias no processo de apropriação e construção de uma comunicação que seja compreendida por ambas as partes, facilitando assim o acompanhamento psicanalítico do analisando surdo.

Constatou-se ainda que a compreensão desses aspectos incorporados no contexto psicanalítico, com atendimentos à pessoas surdas se faz necessária e importante na apropriação da Língua de Sinais, pois o universo das pessoas com deficiência auditiva é permeado de dificuldades na interações sociais, o que afeta na consolidação do entendimento na comunicação. Dessa forma, o processo de interação deve ser construído baseado no respeito mútuo.

Diante da presente pesquisa, através dos autores supracitados, constatou-se que toda a problemática estudada sobre o analisando surdo pode ser facilmente acompanhada mediante o conhecimento da Língua de Sinais, propiciando assim, um posicionamento crítico e reflexivo sobre as contribuições das relações interpessoais de forma significativa entre analista e analisando.

Legitima-se assim, a necessidade de profundas mudanças nos procedimentos e atitudes por parte do analista. Entretanto, este estudo elencou informações valiosas que efetivam, de forma favorável, as contribuições das relações interpessoais no processo de análise de pessoas surdas, procurando contribuir objetivamente para a compressão das necessidades dessas pessoas, com sofrimentos de angústias muitas vezes causados pela dificuldade de comunicar-se.

REFERÊNCIAS

NASIO, Juan-David. **Como trabalha um psicanalista?** J-D. Nasio; tradução Lucy Magalhães.-; revisão técnica, Marco Antonio Coutinho Jorge.- Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. **O Sujeito Surdo e a Psicanálise: uma escuta** / Maria Cristina Petrucci Solé. (Prefácio de Silvia Eugenia Molina) – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

ONS, SILVIA. **Tudo o que você precisa saber sobre Psicanálise** /Silvia Nos; tradução de Sandra Martha Dolinsky.-São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: COMO O CÉREBRO APRENDE

Sandramar Valentim Andrades Elias¹

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um tema de grande interesse dos pesquisadores, principalmente a forma que se aprende e como o cérebro atua diante desse aprendizado. Por ser um processo individual e dependente de estímulos, o ponto de curiosidade e os questionamentos aumentam, à medida que descobertas sobre o cérebro são feitas. No final do século XX e início do XXI, os avanços na neurociência mostraram evidências sobre a organização do cérebro, o que trouxe à luz discussões sobre a plasticidade neural (OLIVA; DIAS; REIS, 2009).

Com os processos evolutivos, o cérebro foi se desenvolvendo, cada vez mais, trazendo uma maior abundância de circuitos neurais que são modificados pela experiência. Na interação do sistema nervoso com o ambiente resulta-se a organização de comportamentos, simples ou complexos, que modificam tanto o ambiente como o próprio sistema nervoso. Tal capacidade denota a plasticidade do sistema nervoso, ou seja, a neuroplasticidade que está presente em todas as etapas da ontogenia. Porém, as alterações que o sistema nervoso sofre, em função de suas experiências, só foi reconhecida muito recentemente (FERRARI et al., 2001). Por isso, questões sobre como as redes sinápticas estão organizadas e como exatamente funcionam, ainda precisam ser mais estudadas para serem amplamente compreendidas (OLIVA; DIAS; REIS, 2009).

Neste âmbito, cabe definir que a neuroplasticidade, ou plasticidade cerebral, pode ser compreendida como “a capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como resposta das suas interações e estímulos com o ambiente externo e interno do corpo” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 36), ou ainda, a capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, as mudanças do ambiente, que ocorrem no dia a dia da vida dos indivíduos. Assim, pode-se refletir que a neuroplasticidade é um conceito amplo, que envolve muitas conexões, estando relacionada as alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória (BORELLA; SACCHELLI, 2009).

Isso traz a necessidade de pensar o futuro, mas, antes, analisar o presente

¹ Especialização em Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia e História.

e o passado. Nesse viés, com a recente popularização do conceito de plasticidade cerebral, a partir do avanço da ciência moderna, possibilitou que se repensasse aspectos inerentes à capacidade cognitiva do ser humano e ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, principalmente no ambiente escolar (COSTA; OLIVEIRA DA SILVA, 2019).

A área da educação e, em especial, os estudos sobre a aprendizagem, carecem desta integração, por isso a importância de desenvolver pesquisas que conectem o conhecimento entre o olhar da neurociência com o social e os estímulos do ambiente (BRUNO, 2010). Afinal, quando se discute sobre a aprendizagem, refere-se a um processo global de crescimento, pois toda aprendizagem desencadeia, em algum sentido, crescimento individual ou grupal, relacionados à neuroplasticidade (PAULA; BEBER; PETRY, 2006).

Além do conhecimento de cada região cerebral e de sua função, deve-se considerar os aspectos importantes da didática ao elaborar um plano de aula e transmitir o conteúdo aos alunos. Muitos docentes, ao longo da carreira, principalmente diante algum desafio, já se perguntaram como oferecer o estímulo correto para obter a atenção ou a ativação da memória dentro do contexto da aula. Ou ainda, como buscar explicar de forma mais consistente o conteúdo para que o aluno possa ter um total aproveitamento. A correlação entre a didática e a neurociência se torna um ponto de grande interesse, podendo ser componente indispensável para que a aprendizagem ocorra de forma mais prazerosa e, conseqüentemente, mais significativa (ARANTES; ROCHA; SILVA, 2019).

Corroborando com esta ideia, estudos de campos demonstram que oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento infantil é mais eficaz e menos dispendioso do que tentar reduzir os efeitos das adversidades posteriormente. Isso ocorre, em primeiro lugar, porque o cérebro apresenta maior plasticidade nos primeiros anos de vida. Além disso, cada conteúdo aprendido em uma etapa da vida serve de base para o aprendizado na etapa seguinte, fazendo com que a distância entre o conhecimento e a habilidade cresçam ao longo do tempo (NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2016).

Assim, pressupondo que a plasticidade neural é determinada por interações organismo-ambiente, o objetivo geral do presente artigo é compreender como a neuroplasticidade pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem, sobretudo no que concerne ao contexto escolar. O presente trabalho pretende, ainda, trazer estratégias para a atuação do professor, no ambiente escolar, estimulando a neuroplasticidade dos seus alunos.

2. A NEUROPLASTICIDADE E SUA ATUAÇÃO

O desenvolvimento infantil consiste em uma série de alterações, as quais

habilitam a criança a exercer suas atividades cotidianas. O cérebro está suscetível a interferências intrínsecas e extrínsecas capazes de gerar uma resposta no comportamento, na aprendizagem, no psicológico e no desenvolvimento físico (MELO, 2010). Dessa forma, quanto mais se exercita o cérebro, maiores e melhores serão suas respostas. Com diferentes estímulos sendo recebidos a todo instante, de forma associada, o cérebro precisa, constantemente, fazer conexões e associar seu aspecto biológico com o processo histórico-cultural, recorrendo a sua memória para saber como lidar com diferentes relações, o que traz à tona a plasticidade (BRUNO, 2010).

Nesta linha de pensamento, pode-se ilustrar, de forma ampla, que o conceito de plasticidade se refere a capacidade de adaptação. Tal capacidade se encontra em todos os organismos vivos, possibilitando mudanças de características funcionais, de acordo com as exigências do ambiente. Nos seres humanos, entretanto, a reflexão sobre a plasticidade pode ser vista sob uma ótica mais complexa. Ainda que com cérebros similares, anatomicamente, os seres humanos apresentam comportamentos que diferem de uma pessoa para outra, e tal diferença no comportamento reflete a plasticidade do cérebro para se adaptar ao meio de inúmeras formas, mostrando sua individualidade, ao mesmo tempo, coletividade, afinal, se trata de um ser social. Com esse viés, o termo plasticidade, em geral, enquanto capacidade adaptativa que contempla contingências filogenéticas e ontogenéticas, está atrelado especificamente ao cérebro, ao sistema nervoso, aos neurônios e ainda as sinapses (COSTA; OLIVEIRA DA SILVA; JACÓBSEN, 2019).

Devido a isso, alguns autores defendem que uma melhor explicação para a neuroplasticidade seria relacioná-la a qualquer modificação do sistema nervoso, modificação esta que não seja periódica e que tenha duração maior que poucos segundos (BORELLA; SACCHELLI, 2009). Interligada a este pensamento, cabe pensar no cérebro como uma cidade que, aos poucos está sendo planejada, que à medida que cresce, tendo mais informações e conhecimento, vai sendo construída e adquirindo características próprias. Assim ocorre com a história de cada um, que se desfaz e reorganiza a depender dos cenários, demandas e conexões sinápticas (COSENZA; GUERRA, 2011).

O sistema nervoso, um dos grandes responsáveis por esta cidade, se modifica durante toda a vida, da infância à velhice, fazendo constantes ligações entre os neurônios, como consequência das interações, o que torna possível a neuroplasticidade (COSENZA; GUERRA, 2011). Pode-se, porém, perceber que sua atuação ocorre em diferentes intensidades, a depender da época. Durante a infância, ela possui maior desempenho e conectividade entre as células, declinando, gradativamente, mas, sem se extinguir na vida adulta, ocorrendo tanto no hemisfério intacto como no lesionado. Neste caso, geralmente a neuroplasticidade

tem valor compensatório, mas nem sempre isso ocorre, porque as transformações neuronais, que respondem ao ambiente, nem sempre restauram funções perdidas (BORELLA; SACCHELLI, 2009).

Contudo, é importante ressaltar que para determinadas funções a plasticidade é máxima nos períodos iniciais da vida, são os chamados Períodos Sensíveis, momentos nos quais os circuitos cerebrais específicos para formação de determinadas habilidades possuem maior plasticidade e tem um momento ideal para ocorrer. Ou seja, no período sensível de certa etapa do desenvolvimento, as diversas conexões estão favoráveis, mas, isso não quer dizer que caso não ocorra na fase do desenvolvimento esperada, ela nunca mais ocorrerá. Na verdade, só será preciso mais estímulos para que a neuroplasticidade aconteça (NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2016).

Assim, as modificações sinápticas não se restringem a algum período do desenvolvimento e ocorrem em todos os momentos em que há aprendizagem. O cérebro, adulto ou infantil, se adapta constantemente aos estímulos e essa plasticidade não se manifesta apenas em comportamentos de aprendizagem e memória. Dessa forma, as mudanças dinâmicas são visíveis no processamento do Sistema Nervoso e podem ser estudadas de forma mais consistente no principal local que envolve a troca de informações no cérebro: a sinapse (OLIVA; DIAS; REIS, 2009).

Cabe ainda ressaltar, sobre algumas evidências nos estudos sobre neuroplasticidade. Uma das mais conhecidas é em relação as lesões. Depois que estas ocorrem, alterações plásticas acontecem no cérebro para compensar a perda da função nas áreas prejudicadas. A partir de tal descoberta foi possível mais estudos com cérebros – com e sem lesões – e um consenso na literatura sobre a plasticidade cerebral ficou evidente: independentemente de lesões, a prática de tarefas induz mudanças no Sistema Nervoso Central. Com isso, as conexões neurais corticais podem ser remodeladas pelas experiências e, também, durante o aprendizado (BORELLA; SACCHELLI, 2009). Dessa forma, pode-se concluir que o termo plasticidade refere-se as respostas adaptativas do sistema nervoso frente aos estímulos percebidos. A maioria dos sistemas no cérebro são plásticos, ou seja, são modificados com a experiência, o que significa que as sinapses envolvidas são alteradas por estímulos ambientais, captados por alguma modalidade de percepção sensorial (OLIVA; DIAS; REIS, 2009).

2.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A NEUROPLASTICIDADE

A neuroplasticidade, sendo, então, uma habilidade vitalícia do cérebro, que reorganiza suas vias neurais com base em experiências inovadoras, pode ser classificada em três instâncias: no desenvolvimento (bebê, criança, adolescente,

adulto, senioridade), na aprendizagem e memória e mediante um dano (um derrame ou outro tipo de lesão). O cérebro muda fisiologicamente e funcionalmente, em todos esses processos (RUSSO, 2015). Pensando mais especificamente na instância da aprendizagem, pode-se estimar que a forma como o processo de ensinar e aprender são conduzidos, contribuem para os processos de ativação do cérebro devido à plasticidade, mas, para isso, são necessários estímulos (DORNELES; CARDOSO; CARVALHO, 2012). Segundo Russo (2015), a aprendizagem pode ocorrer em qualquer fase do desenvolvimento, desde que se altere algum comportamento frente a essa informação.

Por meio de estímulos ambientais e experiências de vida, a plasticidade cerebral vai se transformando. Tais interferências, ao influenciarem na plasticidade, como consequência, influenciam na aprendizagem (DORNELES; CARDOSO; CARVALHO, 2012). Corroborando com isso, Bruno (2010), comenta sobre a ação e reação da plasticidade com a aprendizagem, afirmando que a aprendizagem não somente é plástica, mas pode promover plasticidade. Nesta linha de pensamento, o processo de aprendizagem promove a plasticidade por provocar alterações estruturais e funcionais nas células neurais e suas conexões. Tais modificações também aparecem na representação dos mapas corticais, que sofrem alterações neste processo decorrentes das experiências vivenciadas pelo sujeito, de forma individual e singular (SOUSA; ALVES, 2017).

Segundo Consenza e Guerra (2011, p. 36), “o treino e a aprendizagem podem levar à criação de novas sinapses e à facilitação do fluxo de informação dentro de um circuito nervoso”. Isso acontece quando se treina constantemente uma habilidade, fazendo com que alterações nos circuitos motores e cognitivos sejam realizados, permitindo maior controle e facilidade diante da execução. Porém, por outro lado, caso haja um desuso de tal habilidade, ou até mesmo uma lesão, as ligações são, aos poucos, sendo desfeitas e a comunicação dos circuitos antigos são quebradas. Por isso, defende-se que,

A aprendizagem pode levar não só ao aumento da complexidade das ligações em um circuito neuronal, mas também à associação de circuitos até então independentes. É o que acontece quando aprendemos novos conceitos a partir de conhecimentos já existentes. A inatividade, ou uma doença, podem ter efeitos inversos, levando ao empobrecimento das ligações entre os mesmos circuitos. A grande plasticidade no fazer e desfazer as associações existentes entre as células nervosas é a base da aprendizagem e permanece, felizmente, ao longo de toda a vida. Ela apenas diminui com o passar dos anos, exigindo mais tempo para ocorrer e demandando um esforço maior para que o aprendizado ocorra de fato (CONSENZA E GUERRA, 2011, p. 36).

Refletindo-se sobre o assunto, mais especificamente na área da Educação, percebe-se que as contribuições históricas e científicas do conceito de

neuroplasticidade são diversas, podendo contribuir positivamente sobre o assunto. Com esta perspectiva, seguindo a linha teórica de Oda, Sant'Ana e Carvalho (2002, p. 175), o aprendizado, como uma forma de plasticidade, continua por toda vida, servindo de mecanismo para obtenção dos ajustes necessários às exigências funcionais.

Supõe-se, assim, que toda aprendizagem se dá por meio da plasticidade cerebral, e esta é vista na obra de inúmeros educadores, ainda que subliminarmente, afinal, cada autor conduz e explica de maneira única sua teoria, mas ao colocar à luz da neurociência é possível perceber interessantes relações (COSTA; OLIVEIRA DA SILVA; JACÓBSEN, 2019). Por exemplo, ao se pensar na perspectiva de Paulo Freire, ao comentar sobre o indivíduo ser histórico, cultural e em constante transformação, buscando mais conhecimento, neste sentido, pode-se perceber que o ser humano está sempre apreendendo, ou melhor, não é limitante o aprendizado. Paulo Freire (1996), em seus estudos, não utiliza o termo neuroplasticidade, mas é possível relacionar sua teoria com a capacidade de aprendizagem do sujeito, em que, Freire sempre ressaltou a importância da prática acolhedora, com escuta ativa e trocas, para que o educando pudesse perceber o seu meio de forma significativa e total. Ou seja, Freire já deixava evidente a importância de se estimular o sujeito de forma ampla, para que mais conexões cerebrais fossem feitas, gerando, assim, uma aprendizagem mais significativa (COSTA; OLIVEIRA DA SILVA; JACÓBSEN, 2019; FREIRE, 1996).

Congregando tais visões, o sujeito torna-se um ser plástico em sua constituição orgânica e relações sociais. Assim, pode-se entender que a aprendizagem, enquanto fruto da relação integrada do sujeito com o meio, do ser biológico com o social-cultural, da emoção com a razão, ela é plástica, fluida, flexível e dinâmica. Ao se integrar aos aspectos emocionais, a neuroplasticidade é, também, afetada por eles, sendo assim, é essencial encontrar respostas adequadas para lidar com as situações estressantes e estimular a neuroplasticidade, uma vez que esta é afetada por agentes estressores, podendo mesmo dificultar o processo de aprendizagem (BRUNO, 2010).

Considerando que os sistemas cerebrais são multicomponentes e plásticos, as ferramentas para a aprendizagem, também, devem considerar esta plasticidade, pois estes processos se desdobram nos contextos sociais. A ideia de plasticidade humana transcende o próprio organismo enquanto máquina biológica. Para a educação, a plasticidade, que é social e cultural, além de biológica, sinaliza que quanto mais rico for o ambiente, de modo a estimular atividades mentais e sociais, maior o impacto sobre as capacidades cognitivas e da memória (BRUNO, 2010).

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA NEUROPLASTICIDADE

Por ser na infância em que a plasticidade se encontra com maior intensidade, o professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, possui uma grande responsabilidade ao estimular o seu aluno, através de um meio enriquecedor, que possibilite conexões de novas sinapses para o pleno desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do aluno (CARDOSO; QUEIROZ, 2019).

O questionamento que fica é se o professor está fazendo um constante bombardeio sináptico, permitindo que os estudantes se apropriem, de forma natural, de todos os instrumentos que permitem a interiorização e exteriorização do processo de aprendizagem, ou seja, se ele potencializa a plasticidade cerebral, levando em conta a realização das atividades de forma interativa ou se ele está apenas repassando o conhecimento, de forma disfuncional (ARANTES; ROCHA; SILVA, 2019).

A atividade docente é prática social complexa, que combina conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo condicionadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. É, também, bastante influenciada pela cultura das instituições onde se realiza (SOUSA; ALVES, 2017). Compreendendo-se agora que o cérebro humano é neuroplástico e dinâmico, com capacidade de mudar em resposta aos desafios da sociedade moderna, têm-se outras possibilidades para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem. Essa visão pode permitir mudanças nas ações dos educadores, ao perceberem que nada é determinante, podendo-se obter resultados cada vez melhores a partir de novas práticas pedagógicas.

Além do conhecimento de cada região cerebral e de sua função, deve-se ainda considerar os aspectos importantes da didática ao elaborar um plano de aula e transmitir o conteúdo aos alunos (SOUSA; ALVES, 2017). Considerando a neuroplasticidade do aluno e buscando atingir o nível de integração, o professor pode, em sua prática docente, partir do contexto, usar estratégias e recursos didáticos multimodais para problematizar as questões apresentadas, focando de forma sistêmica e, ao mesmo tempo plástico. Uma das ações práticas, seria estimular a socialização e trabalhos colaborativos, favorecer relacionamentos interpessoais, trabalhar dialogicamente, refletindo de forma crítica e criativa com os alunos (BRUNO, 2010).

Como dito anteriormente, outros fatores importantes para a aprendizagem, concomitantemente com a neuroplasticidade, seriam a emoção, a motivação, a atenção, a memória. Pensando novamente na prática docente, um dos canais para que ocorra a integração desses diferentes aspectos em uma aprendizagem mais efetiva, são os sentidos. Quando dois ou mais sistemas sensoriais são trabalhados simultaneamente, o cérebro trata as informações de forma mais

significativa. As conexões sinápticas se utilizam de referências diversificadas para sua consolidação.

Pensando em um ambiente escolar, as crianças geralmente são estimuladas mais visualmente e auditivamente, mas pode-se inserir, aos poucos um terceiro aspecto, como a motricidade. Isso seria possível, por exemplo, ao realizar um circuito, com pequenos desafios, em que a criança precisasse agir em grupo, escutando os comandos, observando o outro e ainda, poderia realizar uma conta matemática. Assim, além dos sentidos, outras funções estariam sendo estimuladas, como a atenção, equilíbrio e o entusiasmo criado pela brincadeira. Dessa forma, as ligações das sinapses ficariam mais intensas, configurando-se nas redes neurais responsáveis pela aprendizagem (CARDOSO; QUEIROZ, 2019).

Compreende-se aqui a importância de explorar essa combinação e o quanto é relevante que o professor conheça o funcionamento do cérebro para impulsionar os processos de aprendizagem (ARANTES; ROCHA; SILVA, 2019).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma grande contribuição da neurociência para a educação foi a descoberta de que o cérebro é plástico. Devido a tal possibilidade, o ser humano é capaz de aprender ao longo de toda a sua vida, uma vez que o cérebro se modifica, se reorganiza e se adapta ao ambiente. Ao mesmo tempo, é possível afirmar, que as pesquisas nessa área têm produzido dados coerentes e indicativos de que a neuroplasticidade só altera a aprendizagem por meio de estímulos adequados (CARDOSO; QUEIROZ, 2019).

Partindo, então, desse princípio, isso repercute outras possibilidades para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem, em resposta aos desafios da sociedade moderna. Mudanças nas ações dos educadores se tornam necessárias, podendo-se obter resultados mais significativos a depender das práticas pedagógicas. Por isso, é imprescindível que educadores conheçam as estruturas cerebrais como interfaces da aprendizagem e que seja sempre um campo a ser explorado. Os professores, conhecendo dessa realidade, transformariam a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência (SOUSA; ALVES, 2017).

O desafio para a educação não é apenas saber como ensinar ou como avaliar, mas apresentar o conhecimento em um formato que o cérebro aprenda melhor. Salienta-se que, na aprendizagem, sendo esta uma atividade social, os alunos precisam de oportunidades para discutir tópicos em um ambiente tranquilo, que possibilita o encorajamento à exposição de seus sentimentos e ideias.

Dessa forma, o estudo atingiu seu objetivo ao compreender como a neuroplasticidade contribui para o processo de ensino aprendizagem, sobretudo no que concerne ao contexto escolar. Além disso, trouxe estratégias para que o

professor, em sua prática, estimule a neuroplasticidade dos seus alunos. Afinal, o educador tem papel fundamental na formação do indivíduo, em razão disso, é indispensável uma atualização contínua, uma revisão crítica de sua atuação e de sua proposta pedagógica (SOUSA; ALVES, 2017).

Diante de tudo discutido no desenvolvimento da revisão científica, percebe-se a necessidade de mais estudos que aliem os conhecimentos da educação com a Neurociência, visto que os educadores também precisam conhecer e compreender a influência dos aspectos biológicos e sociais que repercutem na aprendizagem dos seus educandos.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, S. da S. F.; ROCHA, T. M.; SILVA, M. A. Neurociência como suporte a sequência didática no processo de alfabetização. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba. v. 5, n. 6, p. 4922-4935, 2019.
- BORELLA, M. DE P.; SACCHELLI, T. Os efeitos da prática de atividades motoras sobre a neuroplasticidade. **Revista Neurociências**, v. 17, n. 2, p. 161-169, 30 jun. 2009.
- BRUNO, A. R. Aprendizagem em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 43-54, abr. 2010a.
- BRUNO, A. R.. Aprendizagem Plástica e Integradora: Contribuições Da Neurociência e Sua Articulação com os Processos de Aprendizagem em Ambientes Virtuais. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. São Paulo, n. 3, pp. 4-19, 2010b.
- CARDOSO, M. A., QUEIROZ, S. L.. As Contribuições da Neurociência para a Educação e a Formação de Professores: Um Diálogo Necessário. **Cadernos da Pedagogia**. São Paulo, v. 12, n. 24, pp. 30-47, 2019.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- COSTA, A. R.; OLIVEIRA DA SILVA, P. L.; JACÓBSEN, R. T. Plasticidade cerebral: conceito(s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de Letras. **Entrepalavras**, v. 9, n. 3, p. 457-476, dez. 2019.
- DORNELES, C. L.; CARDOSO, A. A.; CARVALHO, F. A. H. de A. educação de jovens e adultos na perspectiva das neurociências. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 29, n. 89, p. 244-255, 2012.
- FERRARI, E. A. de M. et al. Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 187-194, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MELO, A. P. Desenvolvimento da Neuroplasticidade em Crianças Mal Nutridas. **IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte e I Congresso Distrital de Ciências do Esporte**. Brasília, 2010.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia**. São Paulo: 2016. ISBN 978-85-61897-19-2. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/fmcsv/funcoes_executivas_e_desenvolvimento.pdf>.

ODA, J. Y.; SANT'ANA, D. de M. G.; CARVALHO, J. de.. Plasticidade e Regeneração Funcional do Sistema Nervoso: Contribuição ao Estudo de Revisão. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**. v. 6, n. 2, pp. 171-176, 2002.

OLIVA, D. A.; DIAS, G. P.; REIS, R. A. M. Plasticidade sináptica: natureza e cultura moldando o Self. *Psicologia Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 128-135, 2009.

PAULA, G. R.; BEBER, B. C.; PETRY, T. Neuropsicologia da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, v. 23, n. 72, p. 224-231, 2006.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

RUSSO, R. M. T. **Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática**. Curitiba: Juruá Editora, 2015.

SOUSA, A. M. O. P. de; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017.

EIXO TEMÁTICO II

**SAÚDE,
EDUCAÇÃO & INTERVENÇÃO**

AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA EM SUSPEITA DE ALTAS HABILIDADES: UM ESTUDO DE CASO¹

Kátia Geane Souza Silva²

Eunice Nóbrega Portela³

Dirce Maria da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

O processo de atendimento, avaliação e intervenção da Neuropsicopedagogia Clínica é constituído por conhecimentos técnicos-científicos relacionados a práticas intencionais, validadas pelas áreas da Neurociência, da Psicologia Cognitiva e da Pedagogia, no que concerne ao objeto formal da presente pesquisa, que aborda os estudos das relações entre o sistema nervoso e a aprendizagem humana, numa perspectiva de integração pessoal, social, educacional, biopsicossocial, transdisciplinar.

Nesse sentido, o presente capítulo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em um curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Neuropsicopedagogia

- 1 Este capítulo é a versão compactada da pesquisa de campo realizada por Kátia Geane Souza Silva para o Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Clínica, realizada pela Faculdade Censupeg.
- 2 Pós-Graduada em Orientação Educacional; Pedagogia Empresarial; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Neuropsicopedagogia Clínica e em Gestão Escolar. Pedagoga. Pesquisadora. E-mail: katiageane2@yahoo.com.br.
- 3 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.
- 4 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Recursos Humanos; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Espiritualidade (GPLE), vinculado ao Departamento de Teoria Literária e Literaturas (POSlit / TEL) da Universidade de Brasília. Pedagoga com habilitação em Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Pesquisadora. Escritora. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Membro Fundadora do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes - IPDAN. E-mail: dircem54@gmail.com.

Clínica, sobre um relato de experiência de avaliação neuropsicopedagógica clínica, que partiu da hipótese de indicadores de altas habilidades e superdotação (AH/SD), do tipo produtivo-criativo. A paciente do caso em tela foi uma adolescente de 14 anos e 9 meses de idade, estudante de uma escola pública.

2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

O primeiro contato com a família foi realizado no dia 28 de março de 2022. Nesse primeiro momento, ocorreu a entrevista/*anamnese*, na presença dos pais, que relataram a história de vida, da concepção/gravidez, aos dias atuais, com duração de 2 horas. No segundo momento, expliquei como seriam as etapas do estágio, que se dividiria em dois momentos, o primeiro, com 10 horas de avaliação, já incluídas aí as duas horas de *anamnese*, mais as 10 horas de intervenções.

Ao iniciar a entrevista foi entregue aos pais da adolescente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme exigido pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

A paciente E.C.R.A. é filha única. Ela foi muito desejada, amada e protegida. Na infância, apresentava-se sempre muito ativa e curiosa. Sua mãe tem 30 anos e trabalha como professora da primeira infância, por amar a profissão. A mãe também é filha única e muito amada pelos pais que moram no estado do Piauí. O pai de E.C.R.A. tem 33 anos e trabalha com construção civil.

Os pais possuem bom relacionamento, uma família tranquila com princípios e valores. A mãe relata ter tido problema de pressão alta no parto (cesárea), que ocorreu em 10/08/2007, o que determinou a internação por um período de seis dias após o nascimento de E.C.R.A., que ocorreu com a idade gestacional de quarenta semanas e cinco dias. Ela possui o mesmo tipo sanguíneo da mãe, O+. E.C.R.A. passou por outras internações, em decorrência de quadros de desconforto respiratório. Nasceu com baixo peso e hepatoesplenomegalia (aumento do tamanho do fígado). Seu peso ao nascer era de 2.450 g e ao receber alta, de 2.385 g; permanecendo, entre 0 e 2 anos de idade, sempre abaixo do peso ideal. A alimentação prescrita para a recém-nascida na alta foi aleitamento materno.

Na triagem neonatal foi feito o teste de Manobra de Ortolani⁵, com resultado negativo. Aos seis meses estava abaixo da altura ideal e aos 10 meses estava com a altura ainda mais abaixo do ideal, com pequena melhora por volta da idade de um ano e quatro meses. O calendário das vacinas foi seguido, sem alterações significativas. Quanto à história das doenças na infância, a mãe relata que a paciente teve catapora, causada pelo vírus Varicela-Zóster (comum em crianças antes do advento da vacina); gripes frequentes e queixas de dores de ouvido (Otite).

5 Torção femoral – rotação (MSD – Versão para Profissional de Saúde, 2022).

Aos dois anos apresentou dificuldade para dormir. A mãe associa isso ao processo do desmame. Na evolução alimentar, aos seis meses houve a passagem da alimentação líquida para a pastosa, de forma tranquila. E.C.R.A. sustentou a cabeça aos três meses, rolou aos dois meses; engatinhou com os quatro apoios aos sete meses. Aos 13 meses já andava com firmeza e falava “mamãe”. Para a mãe trabalhar, a criança ficava aos cuidados da avó paterna. Os pais permanecem muito protetores, o pai a chama de “nenê”.

Em 2018 a Escola Classe 08 de Taguatinga procurou a família, informando o problema da dificuldade da aluna nos processos de aprendizagens, baixo rendimento na disciplina de matemática, e comportamento inquieto com indicadores de crises de ansiedade e baixa autoestima, além de excessiva timidez, prejudicando desenvolvimento da aprendizagem, sugerindo exame de avaliação audiométrica e Avaliação do Processamento Auditivo Central (PAC), que demonstra a maneira como os sons são captados pelos ouvidos e transmitidos até o cérebro, onde são interpretados. Resultado: foi observado pelo profissional de Fonoaudiologia, comprometimento das funções auditivas de decodificação, interpretação e organização.

Para esse diagnóstico, indica-se a estimulação das habilidades alteradas, pois do contrário, ficará prejudicado o desempenho das crianças em situações cotidianas. Segundo os pais, a dificuldade do problema afetou a família no campo emocional e financeiro.

A mãe relata que a criança é educada, mas chora; solidária, sentimental e carinhosa. Gosta de livros e lê bastante em casa, mas tem dificuldade em fazer ou acabar os trabalhos domésticos. Ela dorme e se alimenta bem, mas às vezes tem medo de dormir sozinha. Brinca com sua cadela “Laika”, da raça *Pitbull*, e tem preferência por filmes de terror. Faz as lições de casa sozinha.

A paciente possui como pontos positivos: ser solícita, gostar da escola e das professoras; ter preferência pelas disciplinas de História e Ciências, ser organizada com seu material escolar. Como pontos negativos: mostrar-se medrosa, um pouco infantil, insegura, não ter muita afinidade com a disciplina de matemática, e, nas crises de ansiedade, percebe-se descontrole emocional, momentos em que ela chega a se machucar.

Acerca da escolaridade, a paciente foi matriculada na Educação Infantil aos quatro anos, mas teve os primeiros contatos escolares na creche, com adaptação normal, sem alterações. Não apresentou problemas na alfabetização.

Quanto às mudanças de escolas, iniciou no Centro de Ensino Infantil 02, depois passou para o Centro de Ensino Fundamental 08 e encontra-se, atualmente, no Centro de Ensino Fundamental 12. No Ensino Fundamental I precisou repetir o 5º ano, por conta das notas baixas. A mãe relata que a professora lhe procurou,

informando que E.C.R.A. estava apresentando problemas sensíveis no processo de aprendizagem, com dificuldade em compreender comandos, não conseguindo acompanhar o conteúdo, não desenvolvendo as habilidades escolares. Ao relatar o problema à família, a educadora sugeriu uma consulta com Fonoaudiólogo para avaliação e, se necessário, o devido acompanhamento. Os atendimentos à paciente foram feitos em uma clínica particular de Fonoaudiologia.

Quanto à história da família, o pai recebeu diagnósticos recentes de cálculo renal, esteatose hepática (gordura no fígado) e hipertensão ocular. Ele não tem hábitos etílicos. Quanto à mãe, relatou que teve pressão alta na intervenção cirúrgica, quando do nascimento da filha, apenas. Com relação à saúde da família materna, a avó é hipertensa e tem asma. O avô é diabético, tem problemas na coluna, ele teve pneumonia e recentemente foi diagnosticado como hipertenso. Com relação a história de saúde da família paterna, a avó já teve pneumonia, o avô tem gota e problemas de vista. As irmãs do pai da paciente têm ansiedade e já tiveram depressão.

A avaliação Neuropsicopedagógica foi realizada em dez sessões, sendo duas sessões de *anamnese* e oito sessões para realização de testes padronizados, hora lúdica, atividades investigativas das habilidades acadêmicas e material qualitativo.

Tabela 1: Instrumentos de Avaliação

INSTRUMENTO	OBJETIVO
<i>Anamnese</i>	Levantar dados da vida da paciente, desde seu nascimento até os dias atuais; conhecer características da mesma nos aspectos emocional, social e cognitivo; e informações referentes à saúde da família.
Hora Lúdica	Conhecer a paciente em sua individualidade pela forma como interage com os objetos à sua disposição e também por perguntas/respostas relacionadas à sua aprendizagem.
Visita à escola	Estabelecer diálogo com a equipe técnico-pedagógica e professores. Na visita à escola pode-se observar a paciente em sala de aula. Assim tornou-se possível o atendimento do caso trazido ao consultório.
Análise do material escolar	Verificar a organização, a limpeza, o cuidado, dentre outros. Conhecer a paciente em sua forma de cuidar de seu material escolar. Pode-se verificar se há alguma inconsistência dos relatos da família na <i>anamnese</i> .
Linguagem informal	Utilizar situação mais descontraída e analisar características da paciente, momentos nem sempre conseguidos por outras formas avaliativas, mas que podem trazer informações importantes para nortear o processo.

<p>Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Atenção e Funções Executivas – Volume 1. Teste de Atenção por Cancelamento. (Dias <i>et al.</i>, 2012).</p>	<p>Avaliar atenção seletiva com maior grau de dificuldade e atenção seletiva com demanda de alternância.</p>
<p>Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Atenção e Funções Executivas – Volume 1. Teste de Trilhas: Partes A e B. Teste Torre de Londres (Dias & Tortella, 2012).</p>	<p>Avaliar as funções executivas, especificamente de flexibilidade cognitiva.</p>
<p>POP - TT Protocolo de Observação Psicomotora: relações entre aprendizagem, psicomotricidade e as Neurociências (Borghi: Pantano).</p>	<p>Avaliar os padrões motores em funcionamento, considerando as três unidades funcionais cerebrais conforme o modelo de Luria: Tonicidade, Equilibração, Lateralização; Estruturação do espaço, temporalidade e imagem do corpo, Praxia global e fina.</p>
<p>Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Leitura, escrita e aritmética - Volume 3. Teste de Habilidades Matemáticas / Prova Aritmética (Seabra, Montiel e Capovilla)</p>	<p>Avaliar distintos aspectos de competência aritmética, incluindo escrita por extenso de números apresentados algebricamente, sequências numéricas, crescente e decrescente, comparação de grandeza numérica, cálculo de operações apresentadas por escrito e oralmente, e resolução de problemas matemáticos.</p>
<p>Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Linguagem Oral - Volume 2. Teste Infantil de Nomeação: TIN - Teste Infantil de Nomeação. Seabra, A.G.; Dias, N.M. (Orgs.). Avaliação neuropsicológica cognitiva: linguagem oral. São Paulo: Memnon, 2012.</p>	<p>Avaliar a habilidade do indivíduo em nomear verbalmente figuras que lhe são apresentadas, uma a uma, pelo aplicador, com recurso de um caderno de aplicação.</p>
<p>Avaliação Neuropsicológica Cognitiva Atenção e Funções Executivas – Volume 2. TRPP - Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras. Seabra, A.G.; Dias, N.M. (Orgs.). Avaliação neuropsicológica cognitiva: linguagem oral. São Paulo: Memnon, 2012.</p>	<p>Avaliar a memória de curto prazo fonológica por meio de tarefa de repetição de palavras e pseudopalavras.</p>
<p>Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Atenção e Funções Executivas – Volume 4. Teste Corsi e Tarefa Span de Dígitos: (Dias & Mecca, 2012)</p>	<p>Avaliar a memória de curto prazo utilizando a alça visioespacial.</p>
<p>Avaliação neuropsicológica Cognitiva: Linguagem oral. Volume 2. São Paulo: Memnon, 2012. PCFO - Prova de Consciência Fonológica por produção Oral - Seabra, A.G.; Dias, N.M. (Orgs.).</p>	<p>Avaliar a habilidade da criança em manipular sons da fala.</p>
<p>Escala de Connors para pais e professores: Escala Compreensiva de Avaliação do Comportamento do Connors (CBRS) (Connors e Rodrigues).</p>	<p>Avaliar a compreensão ou visão geral dos comportamentos.</p>

Fonte: Elaboração das autoras, 2023. Com adaptações.

2.1 DA AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

A hipótese inicial, relatada pela mãe, de que a paciente teria uma possível dificuldade na área da disciplina de matemática foi confirmada parcialmente durante a avaliação, com resultados mostrados nos cálculos de divisão, observados durante aplicação dos testes padronizados, qualitativos, ecológicos, quantitativos e no período de intervenção.

Os obstáculos que a paciente apresenta em seu processo de cognição são decorrentes de fatores intrínsecos, os quais podem ser transpostos com auxílio de profissionais da área da psicologia, bem como de profissional na área da Neuropsicopedagogia clínica, para auxiliá-la a encontrar a melhor forma de organizar a sistematização de seu processo de aprendizagem acadêmico.

A complexidade intrínseca das atividades nervosas superiores, da investigação e do diagnóstico das disfunções mentais requer enfoque integrado, que requer a somatória de todos os dados da paciente, história clínica, observações de conduta e dados levantados pelos testes padronizados, incluindo os neurológicos e médicos gerais (CIASCA; GUIMARÃES; TABAQUIM, 2005).

Um elemento fundamental de qualquer diagnóstico é a boa observação (PAPALIA, 2013), pois auxilia na composição da avaliação. A avaliação clínica colabora na compreensão do quadro clínico e no processo posterior, que será a intervenção neuropsicopedagógica, voltada à aprendizagem e/ou encaminhamentos a outros profissionais. Portanto, seu alto rendimento em funções executivas, atenção e ótimo desempenho motor são habilidades que podem auxiliar na área da matemática, em que os obstáculos são maiores.

2.2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sessão lúdica de aprendizagem aconteceu na primeira sessão, após a *anamnese*. Com objetivo de conhecer o perfil da paciente e observar sua interação com brinquedos/jogos, procurando estreitar vínculo e confiança para as próximas sessões. Apesar de a paciente ter 14 anos e nove meses, a mesma interagiu bem com a proposta da caixa lúdica, demonstrando interesse nas atividades, explorando os materiais e ao final guardando o material utilizado. A paciente verbaliza bem as palavras, se expressa com facilidade, em tom de voz baixo, demonstrando paciência e persistência em algumas atividades. A partir dos trabalhos com a caixa lúdica, observou-se as seguintes questões:

Tabela 2: Aplicações da Sessão Lúdica de Aprendizagem

OBSERVAÇÕES	
1. Escolha de brinquedos e jogos	Paciente com iniciativa na escolha dos brinquedos/jogos.
2. Plasticidade	Expressou-se bem e de diferentes maneiras, com diferentes brinquedos/jogos, porém observou-se um pouco de timidez.
3. Rigidez	Utilizou verbalizações e gestos para expressar seus sentimentos e conflitos.
4. Perseverança	Repete muitas vezes o mesmo comportamento, demonstrando preferência por alguns brinquedos/jogos, em particular os de leitura/livros/jogos com desafios que ganhou.
5. Personificação	Assume um único papel durante as brincadeiras, sempre de comando junto aos brinquedos/jogos.
6. Motricidade	Apresentou gestos e posturas compatíveis com a expressão, apresentou ritmo nas brincadeiras, explorando o espaço da sala, dando sequência aos movimentos, demonstrando compreensão da função de cada brinquedo/jogos.
7. Criatividade	Expressou-se de maneira criativa, variou a utilização dos brinquedos/jogos.
8. Emocional	Aceitou seu papel na sala, com autoconceito positivo, de maneira adequada à realidade.
9. Cognição	Compreende bem as instruções e ordens, possui linguagem adequada e compreensiva, demonstra-se curiosa e aberta à aprendizagem.
10. Social	Num geral brincou sozinha, em certos momentos interagiu com a observadora, perguntando sobre os brinquedos/jogos. Demonstrou-se com iniciativa e, às vezes, com um pouco de independência, apresentando afeto pela observadora.

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

No Teste Infantil de Nomeação (TIN) a paciente obteve 51 acertos de 60 questões. No que diz respeito a atenção seletiva, mecanismo cognitivo pelo qual a paciente processará informações, pensamentos ou ações relevantes de uma determinada tarefa, ignorando estímulos distratores ou irrelevantes (Gazzaniga et al., 2006; Sternberg, 2008). A paciente avaliada apresentou pontuação-padrão muito alta (128), para uma idade de 14 anos e 9 meses com escore bruto de (114), apresentando capacidade de seleção, absorção de informações de maneira organizada.

Tabela 3: Resultados encontrados na aplicação do TAC

TESTE DE ATENÇÃO POR CANCELAMENTO		
PARTE 1 – ATENÇÃO SELETIVA		
SCORE BRUTO	PONTUAÇÃO-PADRÃO	CLASSIFICAÇÃO
62 acertos	139	Muito Alta (quando ≥ 130)
PARTE 2 – ATENÇÃO DIVIDIDA		
SCORE BRUTO	PONTUAÇÃO-PADRÃO	CLASSIFICAÇÃO

04 acertos	79	Baixa (quando entre 70 e 84)
PARTE 3 – ATENÇÃO ALTERNADA		
SCORE BRUTO	PONTUAÇÃO-PADRÃO	CLASSIFICAÇÃO
48 acertos	127	Alta (quando entre 115 e 129)
TOTAL		
SCORE BRUTO	PONTUAÇÃO-PADRÃO	CLASSIFICAÇÃO
114 acertos	128	Muito Alta (quando ≥ 130)

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

Assim, pela tabela acima, verifica-se que há na paciente a capacidade de selecionar estímulos relevantes. No item atenção seletiva, ela alcançou 62 acertos, no *score* bruto. Verificou-se uma pontuação padrão de 139, com classificação “muito alta”. A parte 02, que avalia a atenção dividida, ela alcançou 04 acertos, após a análise da pontuação padrão de 79, considerada como classificação “baixa”. Na parte 03 do TAC, alcançou uma pontuação padrão de 127, considerada de classificação “alta”.

O teste foi realizado num tempo máximo de 1 minuto. Essa ferramenta avalia a atenção concentrada, alternada e dividida. A paciente totalizou uma classificação “muito alta”, no que diz respeito à flexibilidade cognitiva, compreendida como a habilidade de mudar o foco do processamento de uma informação ao processamento de outra, isto é, a capacidade de regular o próprio comportamento e adaptá-lo às demandas ambientais.

No Teste de Trilhas-TT, a seguir, são avaliadas as funções executivas, a flexibilidade cognitiva, atenção e rastreamento visual, velocidade e rastreamento visório-motor, atenção sustentada e velocidade de processamento.

Tabela 4: Aplicação do Teste Trilhas-TT - Parte A e B

TRILHAS		
PARTE A (LETRA E NÚMEROS)		
SCORE BRUTO	PONTUAÇÃO-PADRÃO	CLASSIFICAÇÃO
23 acertos	90	Média (quando entre 85 e 114)
PARTE B (LETRA E NÚMEROS ALTERNADOS)		
SCORE BRUTO	PONTUAÇÃO-PADRÃO	CLASSIFICAÇÃO
9 acertos	64	Muito baixa (quando < 70)
PARTE B-A (SCORE DERIVADO)		
SCORE BRUTO	PONTUAÇÃO-PADRÃO	CLASSIFICAÇÃO
B - A 9 - 23 = -14	66	Muito baixa (quando < 70)

Fonte: Elaboração das autoras, 2023. Adaptado de Rabin *et al*, 2005.

Após a aplicação do teste verificou-se, na parte A (Letras e Números), classificação média (P-P 90), e na parte B (Letras e Números Alternados), classificação relativamente baixa (P-P 64). Assim, na interpretação do *score* derivado B-A (diferença de uma avaliação para outra), a paciente obteve classificação “muito baixa” (P-P 66). No *escore* derivado, percebe-se que não houve diferença significativa. O Teste de Trilhas foi realizado num tempo máximo de 1 minuto.

Tabela 5: Teste Protocolo de Observação Psicomotora - POP

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PSICOMOTORA		
I – CONHECIMENTO DO CORPO		
ASPECTO	RESULTADO	AVALIAÇÃO
Ia - Observação Cinestésica	Excelente	NomeAcertou corretamente os 16 pontos táteis.
Ib - Observação da Lateralidade	Bom	Realização inequívoca. Não cumpriu os itens 5° ou 8°.
Ic - Observação da imagem Proprioceptiva	Excelente	Toom Respondeu xatidão o ponto solicitado.
Id - Observação da imitação de Gestos	Excelente	Executou todas as imitações.
Ie - Observação do desenho da figura humana	Bom	Fez Executou desenho graficamente.
II - PRAXIA GLOBAL		
ASPECTO	RESULTADO	AVALIAÇÃO
IIa - Observação da motricidade global	Excelente	Realizou com facilidade todas as provas com confiança e agilidade.
III – PRAXIA FINA		
ASPECTO	RESULTADO	AVALIAÇÃO
IIIa - Observação da motricidade fina	Excelente	Realizou os círculos completos com ambas as mãos e independência das mesmas.
IIIb - Observação da coordenação e preferência manual	Excelente	Realizou o corte respeitando a linha e utilizando apenas umas das mãos do início ao fim do recorte.

Fonte: Elaboração das autoras, 2023. Adaptado de Borghi e Pantano, 2010.

No teste de Protocolo de Observação Psicomotora foi aplicado “Material Qualitativo-Triagem/Sondagem POP-TT”, de Teresa Borghi e Telma Pantano (2010). As provas propostas neste protocolo de observação trazem como objetivo realizar análise simplificada dos padrões motores em funcionamento nas crianças com dificuldades de aprendizagem, em idade escolar, que já concluiu

o processo de alfabetização. A partir dos resultados, verifica-se que a paciente executou, de maneira excelente, mais de 90% das provas, não necessitando de encaminhamento para a avaliação psicomotora. A observação psicomotora tem significação afetiva com situação vivida, daí sua característica terapêutica imediata (FONSECA, 2012).

Assim, os aspectos psicomotores, com exceção do tipo morfológico, devem ser observados em função da sua qualidade, ou seja, na execução de uma tarefa podemos identificar praxias de perfil. Vale ressaltar que a coordenação motora depende de sistemas funcionais complexos comandados pelo cérebro. As experiências na infância são fundamentais e evidenciam a maturidade global do ser humano.

O teste de habilidades matemática aplicado foi o “Material Qualitativo Triagem/Sondagem Linguagem e Aritmética”, de Regina Morizot, disponibilizado pela professora Rita Russo (2015), traz como objetivo avaliar crianças com dificuldades de aprendizagem. O Teste de Habilidades Matemáticas é composto por 8 provas, que vão do reconhecimento numérico à resolução de problemas matemáticos.

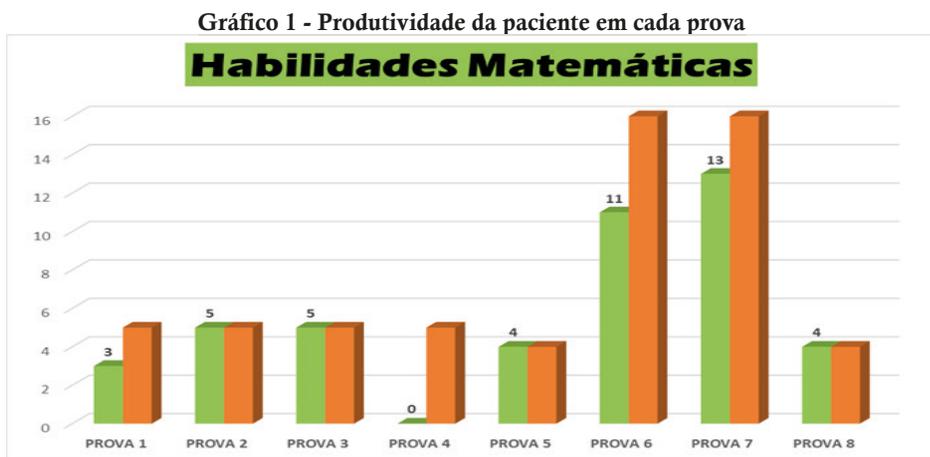
Tabela 6 - Teste de Habilidades Matemáticas / Prova Aritmética

MATERIAL DE MATEMÁTICA				
Prova	Acertos	Total	% Acertos	Avaliação
PROVA 1	3	5	60%	Acertou 3 questões com objetivo de escrever por extenso os numerais.
PROVA 2	5	5	100%	Acertou todas as questões com objetivo de transformar em numeral o que está em extenso.
PROVA 3	5	5	100%	Acertou todas as questões com objetivo da sequência em ordem crescente, de dois em dois números.
PROVA 4	0	5	0%	Fez confusão na prova quatro, questões com objetivo de identificar ordem decrescente, de três em três números. Errou todas as questões.
PROVA 5	4	4	100%	Acertou todas as questões com objetivo de identificar o maior número.
PROVA 6	11	16	69%	Acertou todas as questões das contas com objetivo de realizar somas e multiplicação. Nas quatro questões de subtração errou uma e nas quatro de divisão errou todas.
PROVA 7	13	16	81%	Acertou todas as questões das contas com objetivo de realizar subtração e multiplicação. Nas quatro questões de somas errou uma e das quatro questões de divisão, acertou duas e desistiu de duas.

PROVA 8	4	4	100%	Acertou todas as questões na resolução e formulação de problemas matemáticos.
TOTAL	45	60	75%	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023. Adaptado de Seabra, Montiel e Capovilla, 2012.

Abaixo, construímos um gráfico geral de produtividade da paciente nas provas, conforme diretrizes de distribuição dos acertos nas provas do Teste de Habilidades Matemáticas-Prova de Aritmética (SEABRA, MONTIEL E CAPOVILLA, 2012).



Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

A partir das atividades realizadas, a paciente demonstrou habilidades na enumeração, definindo corretamente numerais, dígito a dígito, e também os numerais por extenso. A paciente apresenta magnitude numérica, conseguindo expressar as unidades de dezena, centena e milhar, assim como classificação ordinal e sequencial. Nas atividades aritméticas, que envolvem as contas, ela demonstrou dominar os cálculos de adição e multiplicação, executando-os de maneira rápida e precisa. Nos cálculos de subtração houve apenas um erro, por nítida falta de atenção, fato este que gerou resultado diferente do esperado.

Houve pequena resistência ao realizar os cálculos de divisão, o que não a impediu de finalizar a prova. Percebeu-se tensão por parte da paciente para finalizar o teste. O resultado foi alcançado, na maioria das vezes, pela montagem das contas, mas pôde-se perceber que ela sempre tentava resolver sem montar a conta. As maiores dificuldades foram observadas nos cálculos de divisão. Com relação à resolução de problemas, a paciente resolvia rapidamente o problema e colocava o suposto resultado no papel. Ela avaliava com calma o problema, e,

de maneira rápida, emitia uma resposta.

Na Prova de Consciência Por Produção Oral (SEABRA & CAPOVILLA, 2012), que avalia a habilidade das crianças de manipularem sons da fala, a paciente teve 39 acertos, para um total possível de 40 acertos. Com relação ao Teste de Repetição de Palavras, a paciente teve 09 acertos de 10 questões e em Pseudopalavras, de 10 questões obteve 06 acertos, com classificação “muito alta”.

A Escala Compreensiva de Avaliação do Comportamento de *Conners*, instrumento amplo, com várias informações, usado para obter compreensão ampliada ou visão geral dos comportamentos, também foi aplicada. A paciente não apresentou sintomas de desatenção.

Em função do período do estágio, utilizamos apenas dez sessões de intervenções, listadas a seguir, a partir da elaboração dos objetivos das fases inicial, intermediária e final, de forma intencional e consciente no acompanhamento da paciente, com finalidade de estimular e efetivar a aprendizagem. Ao planejarmos as metas, partimos das funções preservadas ou pouco prejudicadas, assegurando maior motivação para realizar as metas intermediárias.

PRIMEIRA SESSÃO

Sessão 1 - quantidade de tempo: 1h	Data: 04/06/2022
Objetivo da sessão - Funções executivas - Estimular a sequência lógica, criatividade, linguagem oral, evocação e memória.	
Material utilizado: HISTÓRIA EM CUBINHOS Galápagos e FROG – 40 níveis divertidos de quebra-cabeça.	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

A paciente criou uma história, relatou todas as imagens da face superior dos dados arremessados. Na oportunidade, trouxe a história para realidade do seu convívio com os colegas da escola. No jogo do *FROG*, que exige raciocínio lógico e planejamento estratégico, foi possível vê-la desenvolver diferentes habilidades do pensamento como: observar, comparar, analisar e sintetizar.

SEGUNDA SESSÃO

Sessão 2 - quantidade de tempo: 1h	Data: 11/06/2022
Objetivo da sessão - Estimular funções executivas, motivação, inteligência lógica matemática e espacial. Reconhecer ordem crescente e decrescente e explorar contagem e sequência.	
Material utilizado: TANGRAM e JOGO DAS COBRAS	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

O *TANGRAM* é um bom recurso educativo para o ensino de diferentes disciplinas matemáticas. O jogo que estimula a imaginação e a criatividade, tanto em crianças quanto em adultos. Seu uso contribui para o desenvolvimento e

o aprimoramento de aspectos como: A atenção e a concentração da paciente.

TERCEIRA SESSÃO

Sessão 3 - quantidade de tempo: 1h	Data: 18/06/22
Objetivo da sessão - Desenvolver os três tipos de raciocínio lógico: Indução, dedução e abdução. Resolver problemas práticos do dia a dia e aguçar mais a criatividade.	
Material utilizado: BLOCOS LÓGICOS	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

Os jogos de raciocínio são grandes aliados no desenvolvimento e na estruturação do pensamento e a investigação é processo fundamental para a sua evolução na aprendizagem. Com isso, foi possível trabalhar a identificação de formas geométricas, observando o estabelecimento das relações entre tamanhos, sequência lógica e classificação.

QUARTA SESSÃO

Sessão 4 - quantidade de tempo: 1h	Data: 25/06/2022
Objetivo da sessão - Estimular funções executivas, motivação e inteligência lógico-matemática, raciocínio, organização, pensamento abstrato, previsão, tomar decisões, resolução de problemas, atenção, concentração, julgamento, planejamento, antecipação, memória, paciência, autocontrole, lógica matemática e raciocínio analítico e sintético.	
Material utilizado: TORRE DE HANÓI e DAMA	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

A *TORRE DE HANÓI* é considerada por estudiosos como um valioso recurso didático-metodológico para o ensino de conceitos matemáticos, por induzir à percepção das leis matemáticas, promovendo o desenvolvimento de habilidades mentais, como o estabelecimento de plano de ação durante a jogada. O jogo foi utilizado no intuito de se observar o estabelecimento de estratégias na transferência de peças, na contagem dos movimentos e no raciocínio lógico. A paciente demonstrou interesse para com o desafio e chegou ao nível mais alto.

QUINTA SESSÃO

Sessão 5 - quantidade de tempo: 1h	Data: 02/07/2022
Objetivo da sessão - Estimular funções executivas, raciocínio lógico, visuoconstrução e planejamento.	
Material utilizado: JOGO DE ESTRATÉGIA - CILADA	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

Este quebra-cabeça promoveu o desenvolvimento integral da paciente, estimulando diversas habilidades, como: Capacidade de concentração e foco; Noção espacial; Desenvolvimento neurológico e psicomotor; Raciocínio lógico; Memória; Resolução de problemas; Persistência; Fortalecimento de laços com estagiária e seus

familiares. Depois de vários desafios, fomos tomar um belíssimo sorvete.

SEXTA SESSÃO

Sessão 6 - quantidade de tempo: 1h	Data: 09/07/2022
Objetivo da sessão – Trabalhar habilidades matemáticas de multiplicação e divisão.	
Material utilizado: – BINGO MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO.	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

O *BINGO* é um dos jogos que auxiliam na memorização da tabuada, desenvolve o raciocínio das operações, atenção e rapidez. Estimular o raciocínio lógico-matemático por meio de um bingo da multiplicação reforça a resolução de situações-problemas. A paciente construiu operações de multiplicação, resolveu problemas por meio do cálculo e raciocínio rápido, e respondeu situações problemas oralmente, com ganhos significativos neste jogo.

SÉTIMA SESSÃO

Sessão 7 - quantidade de tempo: 1h	Data: 16/07/2022
Objetivo da sessão - Trabalhar habilidades para leitura e escrita, memória, raciocínio lógico, agilidade.	
Material utilizado: CAIXINHA ANTIANSIEDADE E TRAVA LETRAS - ESTRELA	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

Nesse livro em forma de caixinha, foram selecionadas perguntas com objetivo de ajudar a paciente questionar seu modo de vida, seus pensamentos, hábitos e atitudes, facilitar o autoconhecimento, contribuir na superação de preocupações e inquietações. O *trava-lettras* ajudou no processo de agilidade, memória e raciocínio lógico.

OITAVA SESSÃO

Sessão 8 - quantidade de tempo: 1h	Data: 23/07/2022
Objetivo da sessão - Desenvolve memória, raciocínio lógico, estratégia, concentração e coordenação motora.	
Material utilizado: LABIRINTO INTELIGENTE	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

O *LABIRINTO INTELIGENTE* é um brinquedo que trabalha habilidades de coordenação motora fina, raciocínio lógico, concentração e memorização. O brinquedo exigiu que a paciente buscasse maneiras de alcançar as estruturas de cada placa de modelo, no tabuleiro principal, sendo de grande incentivo à capacidade de pensar em estratégias para atingir os objetivos pedidos. Um aspecto benéfico observado foi o poder da paciente de se manter focada. Ela demonstrou habilidade de concentração, comprometimento esperado por parte de quem está

jogando, para concluir o labirinto.

Dessa forma, o brinquedo ofereceu aprimoramento na habilidade de resolver problemas, o que é extremamente benéfico para a vida adulta, onde estamos sempre sujeitos a superar obstáculos. Este brinquedo, além de proporcionar horas de diversão e lazer para paciente, também foi uma ferramenta importante no processo para seu crescimento intelectual e pessoal.

NONA SESSÃO

Sessão 9 - quantidade de tempo: 1h	Data: 28/07/2022
Objetivo da sessão - Trabalhar percepção visual, atenção, coordenação motora e planejamento estratégico.	
Material utilizado: VISO MOTOR e DESAFIO DAS CORES NÍVEL 4 e 5	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

Os jogos pedagógicos utilizados possibilitaram vários exercícios: cores, palavras, expressões faciais, posições corporais, quantidades e números. Com objetivo de trabalhar habilidades como: relações termo a termo, posições corporais, expressões faciais, quantidades, números, decodificações de códigos, símbolos e sinais. As habilidades viso-motora referem-se à capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo. Habilidades observadas no desenhar e escrever da paciente.

DÉCIMA SESSÃO

Sessão 10 - quantidade de tempo: 1h	Data: 06/08/2022
Objetivo da sessão - Raciocínio lógico e concentração. Trabalhar habilidades matemáticas, atenção, controle inibitório, percepção visual, orientação espacial, coordenação viso motora.	
Material utilizado: HORA DO RUSH SUPER QUEBRA-CABEÇA e CRIATIVO LUK.	

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

HORA DO RUSH é um jogo que trabalha concentração, estratégia, planejamento, orientação espacial e desafia o raciocínio lógico. A paciente se identificou bastante com o jogo e chegou à carta de n. 36, nível *Expert*. Segundo ela, ficaria o dia todo brincando com esse jogo. No jogo *CRIATIVO LUK*, foi possível observar o uso do raciocínio lógico, concentração, atenção, pareamento, vocabulário e sua habilidade motora. Diante das intervenções realizadas a paciente demonstrou avanços significativos nas dificuldades com relação à disciplina de matemática e em seu posicionamento durante as atividades escolares obteve bons resultados. Assim, com avaliação mais detalhada, demonstrando a situação de cada função neurológica da paciente, os pais e professora puderam entender como auxiliá-la em suas dificuldades.

Conforme preconizado ao Neuropsicopedagogo Clínico, buscou-se materiais

não vetados para uso, que forneceram parâmetros para analisar/avaliar, tanto as dificuldades, como as facilidades de aprendizagem do sujeito (RUSSO, 2015 p.107).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de caso teve como objetivo apresentar relato de experiência de avaliação e intervenção Neuropsicopedagógica Clínica aplicada a uma paciente adolescente com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Os testes de medição das habilidades de leitura, atenção, raciocínio lógico, velocidade, criatividade e processamento visual demonstraram desempenho superior ao esperado para a idade.

Entretanto, percebeu-se a necessidade de maiores esclarecimentos em relação à condição de superdotados, especialmente acerca da avaliação de potencial, processo que precisa ser realizado por profissionais capacitados, a partir de uma visão ampla das questões relacionadas às altas habilidades e à superdotação, principalmente, neste aspecto.

Diante dos fatos, pode-se afirmar que os instrumentos utilizados no estudo foram capazes de auxiliar na compreensão do caso em questão, demonstrando que podem também ser úteis a outros casos semelhantes, ao serem direcionados a análises futuras de propostas interventivas, contribuindo para o desempenho acadêmico e social do avaliado.

Observou-se que os obstáculos apresentados pela paciente em seu processo de cognição eram decorrentes de fatores intrínsecos, que puderam ser transpostos, com auxílio do Neuropsicopedagogo.

Portanto, seu alto rendimento em funções executivas, de atenção e ótimo desempenho motor, são habilidades que confirmam a hipótese dos indicadores de altas habilidades do tipo produtivo-criativo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas**. Capítulo 1 *In*: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação*. Volume 1, 2007.

AMARAL, Andréia da Cunha Tavares; TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COGNITIVAS, DA COMUNICAÇÃO E NEUROMOTORAS DE CRIANÇAS COM RISCO DE ALTERAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO. Avaliação de habilidades de crianças com alteração no desenvolvimento Relato de Pesquisa**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. v.11, n.2, p.185-200, 2005.

BORGHI, Teresa; PANTANO, Telma. **Protocolo de Observação Psicomotora (POP-TT): relações entre aprendizagem, psicomotricidade e as neurociências**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2010.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano**/Diane E. Papalia, Ruth Duskin Feldman, com Gabriela Martorell; tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi...[et al.]; [revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva...et al.]. 12. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. **Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e altas habilidades, com base na neurociência cognitiva**. Revista Educação Especial, 2011.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão**. Capítulo 2 *In*: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 1: **Orientação a Professores**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007.

FONSECA, Vítor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RABIN, Laura. A.; BARR, William B.; BUTLER, Leslie A. **Assessment practices of clinical neuropsychologists in the United States and Canada: A survey of INS, NAN, APA division 40 members**. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 2005.

RESOLUÇÃO SBNPp n° 05 de 12 de abril de 2021. **Dispõe sobre o CÓDIGO DE ÉTICA TÉCNICO PROFISSIONAL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA e suas alterações**, 2021.

RENZULI, Joseph. **O Desenho dos Três Anéis da Superdotação: Um Modelo de Desenvolvimento para Promover a Produtividade Criativa**. Em Reis, SM (Ed.) *Reflections on Gifted Education*, 55-86. Waco: Prufrock Press, 2005.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2015.

SEABRA, Alessandra Gotuzo. CAPOVILLA, Fernando César. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Leitura, escrita e aritmética**, volume 3 – São Paulo: Memnon, 2012.

DISCUSSÕES SOBRE O ACESSO À SAÚDE EM LIBRAS: APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FICHA TERMINOLÓGICA PARA REGISTRO DE SINAIS-TERMO NA ÁREA DA SAÚDE EM LIBRAS

Victor Hugo Oliveira Mota¹

Gláucio de Castro Júnior²

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de ações e didáticas na educação de Surdos possuem um caráter didático, linguístico e sociocultural, de construção e multiplicação do conhecimento, para a promoção de diferentes práticas em diversos âmbitos que respeitem as especificidades linguísticas, didáticas, psicológicas e educacionais do sujeito Surdo. Alguns estudos fundamentam a afirmação de que o reconhecimento linguístico e cultural da comunidade surda é questão essencial para efetividade do atendimento e das atividades de educação em saúde desenvolvidas junto a estes sujeitos, além de serem fatores que contribuem para formação de um vínculo de confiança e compreensão entre os Surdos e os profissionais de Saúde.

Estudos anteriores (CARDOSO; BOTAN; FERREIRA, 2010) revelam que há dificuldade em aplicar a Língua de Sinais para a produção de materiais bilíngues voltados a educandos Surdos e ouvintes. Isso ocorre devido à falta de preparo e acesso às informações que esclareçam sobre a tradução de conceitos de material adaptado ou inclusivo.

Por outro lado, as pesquisas que abordam o uso das Libras pelos profissionais de saúde são escassas. No estudo feito sobre a percepção do Surdo sobre a qualidade de assistência na área da saúde é possível perceber na sinalização dos sujeitos envolvidos na pesquisa que: o uso da Libras pelos profissionais de saúde facilita o vínculo entre os pacientes e os profissionais, e a comunicação entre eles; que a presença do intérprete no atendimento é importante, mas não exclui

1 Professor de Libras. Mestrando em Estudos da Tradução no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução – POSTRAD na Universidade de Brasília (UnB). E-mail: vhhugomota@gmail.com.

2 Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenador do Núcleo Laboratório Varlibras. Bolsista da Fundação de Apoio e Pesquisa do Distrito Federal – FAP-DF. E-mail: librasunb@gmail.com.

a responsabilidade do profissional quanto à inclusão efetiva do surdo na atenção básica em saúde e quanto à busca pela qualificação desde o atendimento.

O objetivo geral deste texto é apresentar discussões sobre o acesso à saúde em Libras e a apresentação de uma proposta de ficha terminológica para o registro de sinais-termo na área da Saúde em Libras.

Nessa perspectiva as ações para a acessibilidade no campo da Saúde em Libras, pode ser um grande aliado nas políticas públicas para as pessoas Surdas, pois além de estar atenta a importância do uso e difusão da Língua de Sinais Brasileira - Libras, ainda irá se adequar quanto ao acesso às informações para um grupo pouco estudado na área das ações educativas em saúde, como é o caso dos Surdos.

2. POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NA SAÚDE EM LIBRAS

A Comunidade Surda estão espalhadas pelo país, possuindo diferenças em relação aos hábitos, situações socioeconômicas e variação linguística. A Comunidade Surda enfrenta muitos desafios educacionais, sociais e no acesso à saúde. No Brasil, tendo em vista, que por representarem uma comunidade minoritária linguística e cultural, os indivíduos Surdos se deparam com diversas dificuldades para obterem acesso aos serviços básicos, como os serviços de saúde. Apesar do Sistema Único de Saúde - SUS ter tido importante papel na extensão da assistência da população brasileira, a Comunidade Surda sofre com a indiferença da sociedade e têm menor alcance aos serviços do SUS.

Os direitos dos usuários de serviços de saúde da Comunidade Surda, estão garantidos pela Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência, é obrigatório a organização dos serviços do SUS para atendimento desses usuários (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010). Os eixos da universalidade, equidade e integralidade, característicos do SUS só são efetivos quando existem formas de fazer acontecer esses eixos, para que haja um aumento do índice de transversalidade, de investimento em projetos que aumentem participação institucional da comunidade surda (BENEVIDES, 2005). No entanto, pode-se observar que o sistema público de saúde ainda apresenta falhas e obstáculos no atendimento desses indivíduos, o acolhimento é o maior desafio para os profissionais da área da saúde.

Segundo Tedesco e Junges (2013), o acolhimento baseia-se na construção de relações de confiança e solidariedade entre os profissionais da área da saúde e as pessoas que buscam o atendimento para a resolução de seu problema. Acolher é fundamental para que se estabeleça um vínculo com o paciente, contribuindo significativamente para que aconteça o direito à saúde. Diante disso, o acolhimento na rede básica de saúde, é fundamental pois é um dos momentos

em que ocorrem os mais diversos conflitos éticos e acolher as necessidades da saúde da Comunidade Surda é um grande desafio para os profissionais da área.

A Língua Portuguesa tem um vocabulário e a gramática totalmente diferentes da Língua de Sinais Brasileira - Libras, o que acaba dificultando a comunicação escrita, já que ela deve ser feita com termos que possam ser facilmente compreendidos, visando facilitar a comunicação, tornando possível transmitir conteúdos complexos como receituários de maneira simples. A comunidade surda apresenta condições de saúde inferiores em relação às ouvintes e acessam os serviços de saúde de forma diferente. Os indivíduos Surdos sentem a necessidade de maior inclusão em atividades desenvolvidas para a população geral, especialmente aquelas que abordam conhecimentos sobre educação em saúde, proporcionando ao usuário autonomia para cuidar de si próprio e até mesmo dos outros (SOUZA. et. al, 2017).

A surdez e a deficiência auditiva, do ponto de vista clínico, referem-se a qualquer grau de perda auditiva, podendo ser leve, moderado, severo ou profundo nos dois ouvidos ou somente em um deles. No primeiro caso, grau leve, a pessoa percebe a palavra mesmo perdendo alguns fonemas; no segundo, grau moderado, precisa fazer acompanhamento com fonoaudiólogo e utilizar prótese; no terceiro e no quarto caso, grau severo e moderado, é imprescindível a utilização de prótese auditiva e, até mesmo, implante coclear. A identificação da topografia da lesão auditiva (ouvido externo, médio ou interno), grau do comprometimento, período de surgimento são aspectos vinculados à elegibilidade do atendimento educacional especializado, numa perspectiva e percepção médica da surdez.

O mesmo ocorre com Surdocegos, os quais aliados à lesão auditiva manifestam também o comprometimento visual (baixa visão ou cegueira). No entanto, o que diferencia o grupo é o aspecto socioantropológico, no qual o acesso a um sistema linguístico estruturado faz toda a diferença nas interações estabelecidas destes sujeitos com o ambiente físico e humano. No caso de Surdos e Surdocegos, eles fazem parte de uma minoria linguística e, conseqüentemente, possuem dificuldades nas interações estabelecidas em ambientes públicos e privados, sendo que todos os obstáculos estão vinculados à modalidade de comunicação ser distinta da oral-auditiva.

Assim, as implicações que as pessoas Surdas e Surdocegas se deparam nas interações socioculturais estão vinculadas ao aspecto linguístico com a falta de registro de termos na Libras. A primeira língua de pessoas Surdas e Surdocegas precisa estar pautada na modalidade visual-espacial ou motora háptica (motora, tátil, cinestésica) e não na modalidade oral-auditiva (fala) de seus pais. Estudos evidenciam que 98% dos Surdos e Surdocegos são filhos de pais ouvintes

(SACKS, 2010). Este dado evidencia que muitos pais optam por incentivar os filhos a adquirirem a fala, assim falam com eles como se eles estivessem tendo acesso às informações do ambiente. Em geral, os pais não utilizam diversas formas de comunicação com as crianças Surdas e Surdocegas, conseqüentemente, há um atraso na aquisição linguística na primeira infância e um atraso no acesso aos bens historicamente acumulados pela humanidade.

A especificidade linguística em torno das línguas de sinais mantém-se ao longo da vida de Surdos e Surdocegos, onde muitos conseguem aprender, na escola e em contato com a Comunidade Surda, a língua na modalidade visual-espacial; no caso do Brasil, da Língua de Sinais Brasileira – Libras, e, dos Surdocegos, a Libras tátil. No entanto, a Libras não é utilizada em todos os espaços públicos, em função da ausência de profissionais intérpretes e guias-intérpretes. Temos leis que orientam sobre a importância desses profissionais, porém são raros os espaços que os mantêm.

A surdez é um tipo de deficiência que causa muitas adversidades em termos de socialização. Os problemas de comunicação são mais graves no atendimento aos serviços de saúde, o que pode prejudicar a qualidade da assistência prestada.

Neste contexto, as formas de comunicação foram introduzidas na sociedade, a fim de superar o bloqueio da comunicação. A Lei de nº 10.436/2002 foi promulgada com o objetivo de reconhecer a Libras como o sistema linguístico da Comunidade Surda no Brasil. Claramente, essa luta é dos Surdos, seus familiares e profissionais que trabalham com eles. Este sistema linguístico de comunicação foi também estabelecido pelo decreto de nº 5.626/2005, que em seu texto deixa claro que a Libras devem ser inseridas como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores no ensino médio ou superior. Deve estar presentes na unidade curricular na educação superior e profissional, a partir do ano de 2005.

Dessa forma, o acesso à comunicação e à informação ainda constitui uma barreira de ingresso aos serviços básicos nas áreas de saúde, educação e cultura, conforme evidenciam os estudos de Yong (2019). Seguindo esse raciocínio, a Surdocega Helen Keller (2001, p. 62) chama a atenção para a forma de comunicação que utiliza para ter acesso às informações, a esse respeito afirma que:

[...] quem lê para mim ou conversa comigo vai compondo as palavras, fazendo as letras com as mãos [...] eu ponho a mão na sua, muito de leve, para não impedir os movimentos. Com o tato, percebem-se as diferentes posições da mão, do mesmo modo que com a vista. Não sinto as letras em separado, mas agrupadas em palavras, tal como toda a gente lê com os olhos.

O processo de comunicação descrito por Helen Keller é comum em pessoas Surdocegas, mas é utilizado por uma minoria, fato que leva a autora a

afirmar que: “Ainda hoje não compreendo como consegui superar as dificuldades que me apresentava [...] Achava-me verdadeiramente isolada nas aulas. As palavras não me chegavam diretamente, mas através de sinais [...] que me iam sendo, rapidamente, transmitidos nas mãos” (KELLER, 2001, p. 90). Nota-se nas descrições de Keller que a dificuldade de acesso à informação é algo recorrente e demanda por mediadores, por intérpretes e por guia-intérpretes. Na ausência de usuários da mesma modalidade de comunicação, há um distanciamento nas interações sociais, há uma barreira de comunicação, de acesso à expressão e recepção de informações.

Assim, na perspectiva de Keller, nascer ou manifestar a surdez antes da aquisição da linguagem desencadeia implicações maiores do que ser cego, em função das interferências que ocorrem no processo de aquisição da primeira língua, também conhecida como língua materna. A ausência total ou parcial da aquisição da primeira língua promove uma redução dos intercâmbios sociais, uma diminuição no acesso à informação, à discussão e elucidação de questionamentos sobre as informações, podendo ela ser excluída socialmente das decisões, bem como na manifestação dos próprios desejos. A esse respeito Sacks (2010), neurologista, realça que a criança deve ter acesso ao sistema linguístico desde a mais tenra idade, caso contrário, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional pode ser afetado de forma permanente, com implicações na assimilação, organização, processamento, armazenamento, recuperação e utilização das informações do ambiente.

Aliado a esta discussão, Sacks (2010) defende que no caso de crianças profundamente surdas, elas precisam conhecer a língua de sinais o mais cedo possível, o que torna imprescindível o diagnóstico precoce da surdez para garantir o intercuro de informações e pensamentos autônomos, além de possibilitar o aprendizado da escrita, da leitura e, possivelmente, da fala. E quando isso não ocorre, a exclusão e a segregação, mesmo em um contexto inclusivo, estarão presentes no advento da vida escolar, do trabalho, no atendimento nos serviços de saúde, jurídicos, legislativos, dentre outros campos. No próximo item, vamos discutir sobre o contexto comunitário na área da saúde com vista a apresentação da ficha terminográfica de um termo em Libras da área da saúde.

3. O CONTEXTO COMUNITÁRIO NA ÁREA DA SAÚDE: ELABORAÇÃO DE FICHA TERMINOLÓGICA EM LIBRAS

A assistência integral à saúde, com foco na autonomia da pessoa, é um dos pilares da atenção primária no contexto de saúde comunitária. Portanto, é imprescindível que a comunicação entre usuários e profissionais seja satisfatória e a qualidade da assistência seja mantida.

O Ministério da Saúde e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE, 2013) mostram que 6,2% da população brasileira possuem alguma deficiência, distribuída da seguinte forma: deficiência visual 3,6%; deficiência intelectual 0,8%; deficiência física 1,3%; deficiência auditiva 1,1%. Percebe-se diante desses índices o quantitativo de pessoas que se encontram de alguma maneira desassistida em seu desenvolvimento humano e nos seus direitos individuais e sociais, dentre eles o direito à saúde.

Sabe-se que o comprometimento causado pela perda auditiva, no tocante à percepção de sons, pode impactar negativamente o sujeito, tendo em vista a importância desse sentido para o desenvolvimento da comunicação, fala e linguagem (PERUZZO, CEOLIN, QUEVEDO, 2015)

É válido destacar a distinção entre deficiência auditiva e surdez, instituída pela própria legislação brasileira. Dessa forma, a deficiência está vinculada à perda auditiva, enquanto o sujeito surdo é percebido a partir de uma identidade, caracterizada pela utilização da língua de sinais (LOPES, VIANNA, SILVA, 2017, p213).

Nesse cenário, ao buscar atendimento em saúde, os principais obstáculos enfrentados por surdos envolvem a falta de conhecimento da língua de sinais, por parte dos profissionais, e a falta de intérpretes nas unidades (ABREU, FREITAS, ROCHA, 2018, p6-11). Essas dificuldades prejudicam o acesso à saúde desses usuários que por muitas vezes acabam desistindo dos serviços de saúde e acabam causando um aumento na vulnerabilidade de doenças evitáveis, ou seja, na prevenção primária, o que faz com que esse sujeito busque atendimento somente quando já está doente. Portanto, é fundamental que o profissional invista em estratégias que facilitem a compreensão e o acolhimento do sujeito através de uma comunicação efetiva (RICHARDSON, 2014, p39).

Faulstich (2016) pressupõe que na língua de sinais há uma diferença entre sinais usados na linguagem comum e nas linguagens de especialidade, razão pela qual a autora sugere a criação do sinal-termo para responder às necessidades contextuais e contextuais em que o léxico é empregado (FAULSTICH, 2016, p.4).

O registro de sinais-termo começa primeiro por meio de uma ficha terminológica para que e tenha a criação de um repertório terminológico como o Léxico Alfabético Bilíngue e este material trata-se de um produto em que são registrados os sinais-termo de uma determinada área que foi selecionada, em ordem alfabética e seria bilíngue, pois apresenta a entrada em Libras e Língua Portuguesa. Para Tuxi (2017, p. 51) o “processo de registro dos sinais, assim como dos sinais-termo na Libras, é ainda uma área do conhecimento científico com poucas pesquisas realizadas e publicadas, por isso constitui um campo aberto para análise futura”. A língua de sinais é constituída por fenômenos linguísticos e elementos lexicais que, no discurso específico, denominamos sinais-termo.

No campo da Terminologia, a língua de sinais é percebida como um ramo da Linguística responsável pela ampliação do léxico de especialidade. Vale ressaltar que o processo de criação e formação do sinal-termo tem grande significância para os sinalizantes de Língua de Sinais, posto que é constituída também de processos distintos que perpassam por vários níveis linguísticos, a fim de aperfeiçoar fenômenos como as restrições fonológicas, a formação morfológica dos sinais-termo, a regra referente à semântica para definir os significados dos sinais-termo, bem como as normas de estabelecimento das estruturas das frases quando o foco da comunicação permeia o âmbito da área da Ciência e da Tecnologia. (PROMETI, 2020, p.50). A literatura especializada sobre Terminologia evidencia a importância da ficha terminológica como meio para a estruturação do verbete (FAULSTICH, 2001).

As fichas terminológicas fazem parte da metodologia de produção de dicionários, glossários e outros repertórios terminológicos. Segundo Fromm (2005, p. 2) “a criação de uma ficha terminológica é essencial para o desenvolvimento de um vocabulário técnico”. Fromm (2005) propõe também a informatização das fichas terminográficas que constroem os bancos de dados dos dicionários e glossários terminológicos. Existem vários modelos de ficha terminológica, algumas mais simples e outras mais complexas.

Na apresentação ficha terminológica de um termo da área da Saúde em Libras para este texto, considerando o processo de registro de sinais-termo na Libras, propomos a seguinte sequência de organização: o conceito do termo em português deve ser considerado antes da elaboração do sinal-termo, para então considerarmos a regra gramatical dos níveis linguísticos da língua de sinais. Inicialmente, consideramos a descrição dos parâmetros da língua de sinais, possibilitando a criação de novas configurações de mãos, isto é, a base de restrição fonológica da Língua de Sinais. Considerando essa etapa, seguimos para o entendimento da constituição do sinal-termo dentro de elementos fonológicos e sua base de formação morfológica. Pensando no contexto de uso e seus respectivos significados, devemos também considerar a semântica e a pragmática. A figura 1, apresenta uma proposta de ficha terminológica de registro de sinais-termo para a área da saúde em Libras:

Figura 1 – Ficha Terminológica para o sinal-termo AIDS em Libras

FICHA TERMINOLÓGICA	
TERMO:	AIDS
DEFINIÇÃO:	A aids é a doença causada pela infecção do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV é a sigla em inglês). Esse vírus ataca o sistema imunológico, que é o responsável por defender o organismo de doenças. As células mais atingidas são os linfócitos T CD4+. O vírus é capaz de alterar o DNA dessa célula e fazer cópias de si mesmo. Depois de se multiplicar, rompe os linfócitos em busca de outros para continuar a infecção. (FONTE: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aids-hiv)
SINALIZAÇÃO EM LIBRAS	
	
QR CODE DO SINAL-TERMO EM LIBRAS	
	
https://youtu.be/e_VImpIBzV4	

Fonte: arquivo dos autores.

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) é uma língua natural e, portanto, compartilha algumas similaridades com a Língua Portuguesa. Por exemplo, ambas apresentam as propriedades das línguas humanas: flexibilidade, versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade, dupla articulação, padrão e dependência estrutural (LYONS, 2013; GESSER, 2009). Além disso, ambas são estruturadas nos quatro níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Contudo, a Libras é uma língua de natureza visual-espacial e essa característica é o que impõe diferenças entre a Libras e o Português. Uma das principais diferenças é que as línguas orais apresentam uma linearidade na expressão dos elementos constituidores das palavras (fonemas) na fala, pois dependem das capacidades do aparelho fonador, que somente expressa um som, portanto um fonema, por vez, determinando sua característica sequencial. As línguas de sinais, no entanto, apresentam como característica a simultaneidade na expressão dos parâmetros na formação de sinais e frases. (FERREIRA BRITO, 1995). Essa simultaneidade é importante, muitas vezes, para compor o sentido correto do enunciado, pois está ligada a expressão dos objetos, orientação de movimentações e ações descritas no discurso, por exemplo.

4. CONCLUSÃO

O sinal-termo, conforme Tuxi (2017, p.180) é uma entidade com características do termo da linguagem especializada da Língua de Sinais Brasileira - Libras. Denota conceitos e representações linguísticas tal qual o termo nas línguas orais, pois detém os aspectos e as estruturas de conteúdo específico, que dizem respeito às peculiaridades próprias de cada área especializada.

Neste texto, como vimos temos discussões que merecem ser aprofundadas e apresentamos uma ficha terminológica que serve como proposta para o registro de sinais-termo para a área da Saúde em Libras. O público-alvo que poderão se beneficiar desta proposta **são os** profissionais da área da Saúde e principalmente os estudos de diferentes cursos da área da Saúde e outros que se interessem pelo assunto.

Com o registro do verbete em Libras e na Língua Portuguesa ambas as línguas, a ficha terminológica apresenta uma estrutura de apresentação das informações por meio do uso do QR Code. O QR Code é uma opção viável de registro por ser um código de baixa complexidade para leitura, sendo o uso possível até mesmo por celulares considerados simples, desde que possuam câmera de vídeo.

Na apresentação das discussões deste texto, sabemos que é imprescindível o uso de tecnologias, associadas à linguagem. Os sinais-termo em Libras são gravados e salvos por meio de programas de computador comuns. Diante do que foi apresentado, esperamos que esta proposta de ficha terminológica venha contribuir para a área de Terminologia da Língua de Sinais Brasileira - Libras, no que se refere à criação, ao registro e à organização de verbetes em obras terminográficas bilíngues.

Podemos avaliar que o Surdo mesmo com todas as dificuldades e empecilhos quanto a sua linguagem e acessibilidade de informações em Libras, poderá ter um acesso satisfatório em relação a assuntos relacionados à saúde. Porém, é de suma importância e relevância que o profissional da área da Saúde conheça e saiba a

Língua de Sinais Brasileira - Libras, para proporcionar um melhor atendimento e garantindo o direito ao Surdo o acesso às informações na sua língua materna.

Sugere-se por fim aprofundar os estudos na área da Saúde em Libras, para garantir aos pacientes Surdos uma melhor acessibilidade das informações relacionadas aos diversos termos e parâmetros da Saúde em Libras, além de estimulá-los a sua interdependência. Essa iniciativa poderá auxiliar além de uma diminuição do número de casos de doenças relacionados à sexualidade de um modo geral, irá garantir ainda mais o direito a informação que é um direito de todos.

REFERÊNCIAS

ABREU JC, FREITAS JMR, ROCHA LLV. Perception of deaf in relation to the system of communication of Primary Health Unit - UAPS. *Braz J Surgery Clin Res.* [Internet]. 2014; [cited Jun, 2018]; 9 (1): 6-11. Available from: http://www.mastereditora.com.br/periodico/20141130_223912.pdf. Acesso em: 10/01/2023.

BENEVIDES, A. Psicologia e o sistema único de saúde: quais interfaces? *Revista Psicologia & Sociedade*; n.17, v.2, 21-25, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: fev. 2023.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Brasília: Política Nacional de Saúde da Pessoa com deficiência. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_pessoa_com_deficiencia.pdf(acessado em 24/02/2023).

_____, Ministério do Planejamento. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_estrutura_ubs.pdf. Acesso em 02/02/2023.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Brasília: 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em: 27, fev. 2023.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27, fev. 2023

CARDOSO, F. C.; BOTAN, E.; FERREIRA, M. R. Sinalizando a Física. *Sinop: Projeto “Sinalizando a Física”, vol. 1, Mecânica*, 2010.

FAULSTICH, E. Procedimentos básicos para glossário sistêmico de léxico terminológico: uma proposta para pesquisadores de língua de sinais. In: ISQUERDO, A. N.; dal CORNO, G. O.M. (Orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*, volume VIII, 2016, 13p.

FROMM, G. Ficha Terminológica Informatizada: etapas e descrição de um banco de dados terminológico bilíngue. São Paulo/SP: FFLCH/USP –UNIBAN, 2005. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/guifromm/upload/ficha-terminologicainformataetapasdescricaoodeumbancodedadosterminologicobilingue.pdf> Acesso em: 23 jun. 2021.

KELLER, Helen. *A história de minha vida*. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2001.

LOPES RM, VIANNA NG, SILVA EM. Communication of deaf people eith health professional in search of integrality. Rev Saúde Pesqui. 2017;10(2):213-21. doi: <http://dx.doi.org/10.177651/1983-1870.2017v10n2p213-221>» <http://dx.doi.org/10.177651/1983-1870.2017v10n2p213-221> . Acesso em: 10/01/2023.

PERUZZO Q, CEOLIN D, QUEVEDO LS. Satisfaction of hearing implant users. Rev CEFAC. [Internet]. 2015; 17 (4):1042-54. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201517415914> » <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201517415914>. Acesso em: 10/01/2023.

PROMETI, Daniela. Terminologia Da Língua Brasileira de Sinais: Léxico Visual Bilíngue Dos Sinais-Termo Musicais – Um Estudo Contrastivo. Brasília: Universidade de Brasília, 2020. 260 p.

RICHARDSON KJ. Deaf culture: Competencies and best practices. The Nurse Practitioner. 2014;39(5):20-8. doi: 10.1097/01.NPR.0000445956.21045.c4 » <https://doi.org/10.1097/01.NPR.0000445956.21045.c4> Acesso em 02/02/2023.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Editora Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, M. F. N. S. et al. Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura. Revista CEFAC. São Paulo-SP, v. 19, n.3, 395-405, 2017.

TEDESCO, J.R; JUNGES, J.R. Desafios da prática do acolhimento de surdos na atenção primária. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.29, n.8, 1685-1689, 2013.

TUXI, Patrícia. A terminologia na língua de sinais brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 278f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

YONG, Michael et al. Adultos; acesso aos serviços de saúde; acesso a tecnologias em saúde. Bulletin of the World Health Organization, Geneva: v. 97, n. 10, p. 699 – 710, out. 2019. Disponível em: <http://bvs.saude.gov.br/edicoes-2020/is-n-01/3115-surdez>. Acesso em: 27, Fev. 2023.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL E A PREVENÇÃO DE COMPLICAÇÕES DA COVID-19

Amanda Andressa de Souza Carvalho¹

Aneliese Holetz de Toledo Lourenço²

Evandro de Toledo Lourenço Júnior³

INTRODUÇÃO

O descontrole do biofilme dental sempre foi um dos maiores desafios da Odontologia por se constituir como fator de etiologia primária de muitas doenças bucais, como a cárie dentária e as doenças periodontais, portanto, é uma das condições importantes para o sucesso de qualquer tratamento bucal.

A doença periodontal pode ser definida como uma condição infecciosa que promove a destruição de estruturas de suporte dentário e ocasiona micro-ulcerações no epitélio através de um processo inflamatório com elevada produção de citocinas (PAGE E SCHROEDER, 1976).

A literatura relata que há correlação entre má higiene bucal, a periodontite e as infecções respiratórias. Uma vez que a aspiração de patógenos orais leva à alteração do epitélio respiratório por citocinas e por enzimas originárias de tecidos periodontais inflamados, o que agrava quadros respiratórios.

Sendo assim, é de fundamental importância a realização de ações educativas que englobem a promoção à saúde bucal por meio do controle do biofilme e da doença periodontal, uma vez que a cavidade oral é a porta de entrada de diversos micro-organismos com potencial patogênico.

A falta de conhecimento sobre saúde bucal retarda diagnósticos e propicia o agravamento de diversas patologias, dentre as quais enfatiza-se a doença periodontal.

1 Estudante de Odontologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

2 Doutora em Saúde pela Universidade Federal de Juiz de Fora e atua como professora efetiva da disciplina de Periodontia na Universidade Federal de Juiz de Fora.

3 Doutor em Periodontia pela Universidade de São Paulo e atua como professor efetivo da disciplina de Periodontia na Universidade Federal de Juiz de Fora.

DESENVOLVIMENTO

CONCEITO, PROGRESSÃO E PREVALÊNCIA DA PERIODONTITE

A periodontite é uma das doenças inflamatórias crônicas não transmissíveis mais prevalentes (EKE et al., 2015), sendo que estudos epidemiológicos relatam que 50% dos adultos são afetados por periodontite leve a moderada e que 10% sofrem com a forma grave da doença, tornando-a a sexta condição mais prevalente que afeta a humanidade (PETERSEN E OGAWA, 2012).

Seu desenvolvimento ocorre por meio do acúmulo de alimentos e bactérias nocivas que se organizam em biofilmes ao redor dos elementos dentais, ocasionando a inflamação do tecido gengival, chamada de gengivite; processo que pode se agravar e, conseqüentemente, propiciar a formação de bolsas periodontais, com sangramento e possibilidade de perda óssea e perda dental.

Em um estudo de (Vettore, Marques e Marco 2013) relatou-se a maior prevalência da doença periodontal entre os idosos, pretos e pardos, nos homens e naqueles com menor escolaridade e menor renda familiar. Sendo que a forma “grave” da doença em adultos esteve associada a maiores níveis de desigualdade de renda das cidades.

PERFIL SÓCIO-EDUCACIONAL E A CORRELAÇÃO COM O PROCESSO DE SAÚDE DOENÇA

Logo, as iniquidades sociais são determinantes no processo saúde e doença, sendo os mais desfavorecidos, acometidos em maior percentual por doenças bucais como a cárie e a doença periodontal. Parte dessa constatação pode ocorrer porque indivíduos com baixa escolaridade podem não compreender a importância da prevenção de doenças bucais e nem como realizá-la.

Outro fator agravante nessa tríade saúde bucal, doença e baixa escolaridade é a dificuldade que tais indivíduos possuem para acessar informações, produtos de higiene bucal e consultas odontológicas.

POSSIVEL CORRELAÇÃO ENTRE O ACÚMULO DE BIOFILME, A DOENÇA PERIODONTAL E A COVID-19

Correlacionando doença periodontal e COVID-19, tem-se aventado a hipótese de que a bolsa periodontal, a saliva e o fluido gengival possam ser nichos para a migração do vírus SARS-CoV-2 (BALAJI et al., 2020, BANAKAR et al., 2020 e PALLOS et al., 2020). Já foi detectado, inclusive, que o biofilme dental abriga Ácido Ribonucleico (RNA) do coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (GOMES- FILHO et al., 2020).

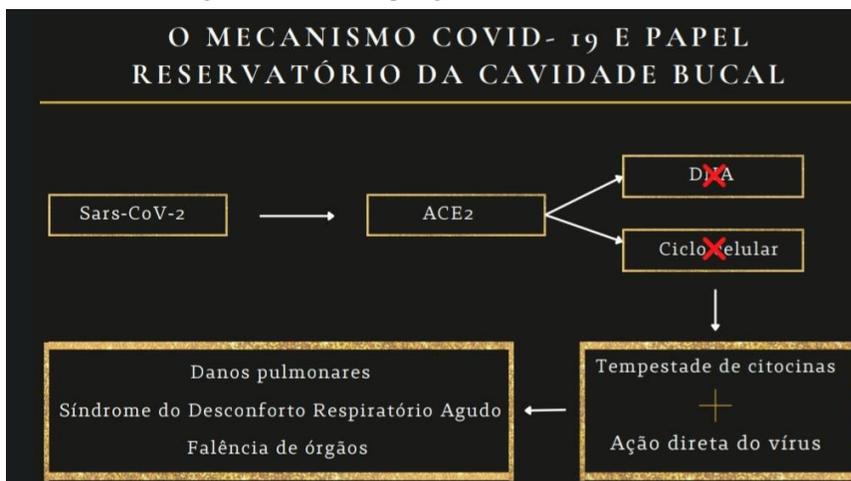
A patogênese da doença COVID-19 ocorre, inicialmente, quando o vírus SARS-CoV-2 se liga à enzima conversora de Angiotensina 2 (ACE2), portanto, as células que apresentam expressão elevada de ACE2 possuem maior potencial de serem infectadas (AQUINO-MARTINEZ E HERNÁNDEZ-VIGUERAS, 2021). As células do pulmão, do miocárdio, do sistema gastrointestinal, do rim, do músculo liso arterial (ZOU et. al, 2020), do epitélio oral (XU et al., 2020), da língua e do epitélio ductal das glândulas salivares (LIU et al., 2011) expressam essa característica. Desta feita, a cavidade bucal é considerada uma área corpórea crítica e acredita-se que durante o período assintomático esse local apresente um papel de reservatório do vírus SARS-CoV-2 (BADRAN et al., 2020 e XU et al., 2020).

Em um segundo momento, o vírus danifica o DNA da célula e interrompe o ciclo celular, retardando a morte da célula e utilizando-a como uma couraça protetora do vírus à vigilância imunológica, favorecendo a replicação viral (BOUHADDOU et al., 2020).

Numa terceira etapa, com a consolidação da infecção viral, ocorre a resposta frente à replicação do vírus por meio da secreção de quimiocinas que modulam o recrutamento de células imunes e favorecem a inflamação. Esta tempestade de citocinas e a ação direta do vírus podem levar a danos pulmonares, Síndrome do Desconforto Respiratório Agudo e falência de órgãos (YE; WANG; MAO, 2020). Pacientes com COVID-19 na forma grave expressam inflamação sistêmica e níveis mais elevados de interleucinas 2, 6, 10; fator de necrose tumoral e Proteína C Reativa (SAMPSON; KAMONA; SAMPSON, 2020).

A figura esquemática abaixo (Figura 1) exemplifica o mecanismo patogênico descrito anteriormente.

Figura 1- mecanismo patogênico e a cavidade bucal.



Fonte: arquivo próprio da autora.

Ademais, outra explicação que sustenta a veracidade da interseção biológica entre COVID-19 e doença periodontal são os fatores de risco comuns entre as doenças.

Pitones-Rubio et al. (2020), por meio de revisão de literatura, demonstram que existe uma similaridade entre os fatores associados à DP e a COVID-19, sendo as doenças cardíacas, a obesidade, o diabetes e o envelhecimento os mais citados pelos estudos analisados.

Sabe-se também que citocinas inflamatórias envolvidas com a DP influem nas doenças cardiovasculares (LEONG et al., 2014). Sabe-se também, que o tratamento das doenças cardiovasculares pode aumentar taxas da enzima conversora de angiotensina 2 e gerar maior risco à COVID-19. Logo, o binômio DP e doença cardiovascular podem ser em parte, significativo.

Já a obesidade ocasiona um estado de inflamação sistêmica com produção de interleucinas 6, 8 e fator de necrose tumoral alfa pelo tecido adiposo. Essas citocinas podem influenciar a DP e a COVID-19. Pacientes obesos apresentam maiores dificuldades respiratórias, o que também é preocupante frente à COVID-19 (PITONES-RUBIO et al., 2020).

Em pacientes diabéticos, sabe-se que há maiores taxas da enzima conversora de angiotensina 2 devido à natureza do tratamento, sendo que, há também relatos de tomografias mostrando maior comprometimento da COVID-19 em tais pacientes. Com relação à DP sabe-se que o diabético apresenta disfunções vasculares e celulares desencadeando problemas periodontais, havendo ainda, a produção de substâncias que descontrolam a glicemia (PITONES-RUBIO et al., 2020). Pode haver uma possibilidade de relação nesses imbricamentos.

Com o avançar da idade, estabelece-se a dificuldade de higiene bucal, o que compromete os dentes e seus tecidos de suporte, soma-se a este fato, a decadência na capacidade de resposta imune do indivíduo associada com a coexistência de multimorbidades. Pode, portanto, haver neste público um risco aumentado de sofrer com a forma grave da COVID-19 (PITONES-RUBIO et al., 2020).

Fato é que frente à infecção pelo SARS-CoV-2, os pacientes ficam vulneráveis à dispneia, hipoxemia e até mesmo à Síndrome Respiratória Aguda e, portanto, a ventilação mecânica se torna uma intervenção comum. Como consequência, a microbiota bucal tende a ser carregada para o trato respiratório inferior, agravar os sintomas da doença e levar ao risco de pneumonia secundária.

As diretrizes para o manejo de COVID-19 raramente enfatizam os cuidados bucais, apesar de ser fato que a má higiene oral pode contribuir com a complicação do quadro clínico, principalmente quando ocorre intubação orotraqueal, momento em que os microrganismos são carregados da boca para o trato respiratório, aumentando assim o risco de pneumonia secundária (BAO et al., 2020).

A literatura científica relata que a aspiração dos patógenos bacterianos produtores de citocinas pode propiciar alterações do epitélio respiratório e o consequente agravo da condição pulmonar. A aspiração da bactéria *Porphyromonas gingivalis*, foi associada à replicação do SARS-CoV-2 em células pulmonares, sendo, portanto, plausível a consequente influência no aumento da gravidade dos quadros de COVID-19 (IRANMANESH et al., 2021).

MEDIDAS DE PREVENÇÃO DO PROCESSO DE DOENÇA

Profissionais Cirurgiões-Dentistas e Auxiliares de Saúde Bucal devem trabalhar em conjunto com os setores de saúde a fim de promover estratégias preventivas em saúde bucal, o que poderia diminuir o risco de efeitos sistêmicos da periodontite e infecções graves por COVID-19.

Uma ferramenta importante nesse processo é o auxílio das Equipes de Atenção Primária à Saúde, que podem promover encontros mensais com a comunidade, e principalmente com os que apresentam comorbidades, para que assim seja feito um momento de conscientização sobre saúde bucal e saúde geral.

Logo, é notória a necessidade de realização de campanhas educativas sobre saúde bucal, com as equipes de hospitais, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade de vida e saúde dos indivíduos hospitalizados por quadros de COVID-19.

A presença da equipe de saúde bucal nas escolas é uma ótima ferramenta para propiciar momentos de escovação supervisionada, auxiliar no uso do fio dental e realizar a aplicação tópica de flúor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem evidências que sugerem a relação entre a má higiene bucal e desfechos negativos da COVID-19, logo, a ação multidisciplinar torna-se indispensável no manejo clínico de tais indivíduos.

É possível evidenciar a necessidade de uma mudança estrutural com relação ao ensino sobre saúde bucal, uma vez que a problemática não envolve apenas os pacientes, mas também os próprios profissionais da saúde.

O monitoramento dos agravos em saúde bucal, incluindo a doença periodontal, deve ser prioritário nas ações de vigilância epidemiológica para possibilitar o manejo das condições e prevenir os agravos.

REFERÊNCIAS

AQUINO-MARTINEZ, Ruben; HERNÁNDEZ-VIGUERAS, Scarlett. Severe COVID-19 lung infection in older people and periodontitis. **Journal of clini-**

cal medicine, v. 10, n. 2, p. 279, 2021.

BADRAN, Zahi et al. Periodontal pockets: A potential reservoir for SARS-CoV-2?. *Medical Hypotheses*, v. 143, p. 109907, 2020.

BALAJI, Thodur Madapusi et al. Oral cancer and periodontal disease increase the risk of COVID 19? A mechanism mediated through furin and cathepsin overexpression. *Medical hypotheses*, v. 144, p. 109936, 2020.

BANAKAR, Morteza et al. COVID-19 transmission risk and protective protocols in dentistry: a systematic review. *BMC Oral Health*, v. 20, n. 1, p. 1-12, 2020.

BAO, Lirong et al. Oral microbiome and SARS-CoV-2: beware of lung co-infection. *Frontiers in Microbiology*, v. 11, p. 1840, 2020.

BOUHADDOU, Mehdi et al. The global phosphorylation landscape of SARS-CoV-2 infection. *Cell*, v. 182, n. 3, p. 685-712. e19, 2020.

EKE, Paul I. et al. Update on prevalence of periodontitis in adults in the United States: NHANES 2009 to 2012. *Journal of periodontology*, v. 86, n. 5, p. 611-622, 2015.

GOMES-FILHO, Isaac Suzart et al. Periodontitis and respiratory diseases: A systematic review with meta-analysis. *Oral diseases*, v. 26, n. 2, p. 439-446, 2020.

IRANMANESH, Behzad et al. Oral manifestations of COVID-19 disease: A review article. *Dermatologic therapy*, v. 34, n. 1, p. e14578, 2021.

LEONG, Xin-Fang et al. Association between hypertension and periodontitis: possible mechanisms. *The Scientific World Journal*, v. 2014, 2014.

LIU, Hong et al. Why are pregnant women susceptible to COVID-19? An immunological viewpoint. *Journal of reproductive immunology*, v. 139, p. 103122, 2020.

PAGE, Roy C.; SCHROEDER, Hubert E. Pathogenesis of inflammatory periodontal disease. A summary of current work. *Laboratory investigation; a journal of technical methods and pathology*, v. 34, n. 3, p. 235-249, 1976.

PALLOS, Debora et al. Periodontal disease and detection of human herpesviruses in saliva and gingival crevicular fluid of chronic kidney disease patients. *Journal of Periodontology*, v. 91, n. 9, p. 1139-1147, 2020.

PETERSEN, Poul E.; OGAWA, Hiroshi. The global burden of periodontal disease: towards integration with chronic disease prevention and control. *Periodontology 2000*, v. 60, n. 1, p. 15-39, 2012.

PITONES-RUBIO, Viviana et al. Is periodontal disease a risk factor for severe COVID-19 illness?. *Medical hypotheses*, v. 144, p. 109969, 2020.

SAMPSON, Victoria; KAMONA, Nawar; SAMPSON, Ariane. Could there be a link between oral hygiene and the severity of SARS-CoV-2 infections?. *British dental journal*, v. 228, n. 12, p. 971-975, 2020.

XU, J. et al. Salivary glands: potential reservoirs for COVID-19 asymptomatic infection. **Journal of dental research**, v. 99, n. 8, p. 989-989, 2020.

YE, Qing; WANG, Bili; MAO, Jianhua. The pathogenesis and treatment of the Cytokine Storm' in COVID-19. **Journal of infection**, v. 80, n. 6, p. 607-613, 2020.

ZOU, Xin et al. Single-cell RNA-seq data analysis on the receptor ACE2 expression reveals the potential risk of different human organs vulnerable to 2019-nCoV infection. **Frontiers of medicine**, v. 14, n. 2, p. 185-192, 2020.

LESÃO ENDO PERIODONTAL: RELATO DE CASO CLÍNICO

José Firmino de Souza Neto¹

1. INTRODUÇÃO

A polpa dentária e os tecidos periodontais estão intimamente relacionados e apresentam vias de comunicação pelas quais pode haver troca de microrganismos, toxinas e mediadores inflamatórios. É por essa razão que uma doença pulpar é capaz de afetar as estruturas periodontais e vice-versa (ALCOTA M, et al. 2017).

A relação da doença da polpa com a doença periodontal foi descrita pela primeira vez por Simring e Goldberg, em 1964. A partir de então, o termo “lesão endopéριο” começou a ser utilizado para caracterizar aquelas lesões que se instalam nos dois tecidos, ao mesmo tempo, em um determinado dente (ALCOTA M, et al. 2017).

A comunicação entre a polpa e o periodonto ocorre através das vias anatómicas como os túbulos dentinários, canais laterais e acessórios; e pelo forame apical (GONÇALVES MC, et al., 2017).

Esse último é o que representa a principal porta de entrada de microrganismos e de elementos inflamatórios de bolsas profundas para a polpa, assim como da polpa necrótica para o periápice. Além dessas vias, outras são citadas tais como: sulco palatogengival, perfurações na raiz, reabsorção interna ou externa, iatrogenias e fratura vertical da raiz (ROTSTEIN, 2020).

Normalmente, as doenças endodônticas e periodontais se desenvolvem de forma independente, no entanto, quando combinadas apresentam um grande desafio no diagnóstico e na conduta clínica a ser tomada. Além da complexidade do processo patológico que envolve esse tipo de lesão, outro fator complicador no processo de diagnóstico é que, em geral, o paciente procura o profissional

¹ Cirurgião Dentista formado pelo Centro Universitário de Lavras. Possui Aperfeiçoamento em Endodontia pelo Centro Universitário de Lavras. Especialista em Endodontia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC MINAS. Mestrando em Clínicas Odontológicas com ênfase em Endodontia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC MINAS. Atualmente trabalha nos seguintes consultórios: Dra Aline Turquete (Carandaí e Belo Horizonte) Dra Luana Abreu (Barbacena), Dra Mariana Cardoso (Barbacena) Oral Dent Clínicas Odontológicas (Barroso) e Clínica Clicenter (Belo Horizonte).

quando a lesão está avançada e com possibilidade de reparo, comprometida (KERNS e GLICKMAN, 2011).

O tratamento das lesões endopério não é tarefa fácil. No planejamento dele, é preciso considerar o grau de envolvimento patológico do tecido periodontal e pulpar. A terapia endodôntica e periodontal básica, associadas ou não a procedimentos cirúrgicos periodontais são descritos na literatura, como opções terapêuticas.

Esse tipo de lesão possui um diagnóstico que é frequentemente desafiador, pois as características clínicas de ambas as doenças primárias podem ser semelhantes. A relação entre a doença pulpar e periodontal ocorre devido às conexões anatômicas entre a polpa e periodonto, justificadas por possuírem a mesma origem embrionária. (GONÇALVES MC, et al., 2017). Dentre os microorganismos que frequentemente estão envolvidos nesse tipo de infecção citam-se: *Bacteroides*, *Fusobacterium*, *Eubactéria*, *Espiroquetas*, *Selenomonas*, *Campylobacter* e *Peptostreptococcus* (GONÇALVES MC, et al., 2017).

Quando o dentista examinava uma lesão endoperiodontal, ele deveria buscar a origem da infecção, através de um diagnóstico diferencial entre a enfermidade endodôntica ou periodontal, primária ou secundária, ou pela ocorrência concomitante das duas lesões em um mesmo dente (ROSTEIN I, SIMON JHS, 2020).

A partir de 2018, a Academia Americana de Periodontia e a Federação Européia de Periodontologia publicaram uma nova Classificação das Doenças Periodontais e Peri-implantares, onde o diagnóstico e a classificação passariam a ser baseadas no estado da doença, no momento do exame, e no prognóstico do dente envolvido. O primeiro passo para o planejamento do tratamento deveria considerar se o dente poderia ser mantido ou deveria ser extraído.

Nessa nova publicação, as lesões de endopério foram incluídas no grupo de “Outras Condições que Afetam o Periodonto” e caracterizadas pela presença de bolsas periodontais profundas, que se estenderiam ao ápice radicular e/ou por resposta a teste de vitalidade pulpar negativo ou alterado. Outros sinais e sintomas possíveis incluiriam ainda a evidência de perda óssea radiográfica na região apical ou de furca, dor espontânea ou à palpação/percussão, exsudato purulento/supuração, mobilidade dental, fistula, além de alterações de coloração na coroa do dente e/ou gengiva (STEFFENS JP & MARCANTONIO R, 2018).

Por sua vez, as lesões Endoperiodontais foram subdivididas em um grupo, onde haveria a presença de dano na raiz, provocado por uma perfuração radicular ou de soalho da câmara pulpar, ou pela ocorrência de fratura vertical de raiz ou presença de reabsorção radicular externa. Quando o dano na raiz não estava presente, as lesões de Endopério deveriam ser classificadas considerando se o paciente era “portador de periodontite” ou “sem periodontite” (STEFFENS JP & MARCANTONIO R, 2018)

A perfuração radicular ou do soalho da câmara pulpar ocorre por uma comunicação patológica ou iatrogênica entre o sistema de canais radiculares e os tecidos de suporte dos dentes e/ou, com a cavidade oral. Quando a causa é iatrogênica, ela pode ter sido provocada acidentalmente por um desgaste excessivo, quando da realização da cavidade de acesso intracoronário; ou por um desvio na instrumentação dos canais radiculares; ou por uma preparação inadequada de espaço para pino intrarradicular, em dentes tratados endodonticamente. Causas não iatrogênicas de perfuração ocorrem pela evolução de reabsorções, interna ou externa, ou quando a cárie invade o assoalho da câmara pulpar (ETO RASLAN et al; 2003).

Muitos destes “acidentes” são por vezes difíceis de evitar devido à extrema variabilidade da anatomia do sistema de canais radiculares, com formas e curvaturas anormais da raiz; ou pela presença de calcificações dos canais (ROSTEIN I, SIMON JHS, 2020).

O prognóstico para dentes com perfuração radicular é, geralmente, “favorável”, mas pode variar dependendo de fatores como a localização da perfuração, a sua forma e tamanho, o tempo em que ela ficou sem vedamento, o material empregado para o selamento da mesma, e a acessibilidade aos canais radiculares remanescentes (PETERSEN PE, OGAWA H et al; 2012).

Alguns materiais têm sido recomendados para o tratamento das perfurações e o sucesso depende do selamento imediato, de forma a evitar danos nos tecidos periodontais e para o controle da infecção. Seltzer e colaboradores (1967), citado por Shenoy et al. (2011) observaram em suas pesquisas, que apesar do periodonto estar danificado, a destruição mais severa foi encontrada nos dentes com perfurações não tratadas e em que o tratamento foi adiado.

Atualmente, os cimentos biocerâmicos como por exemplo, o Mineral Trióxido Agregado (MTA) são os materiais de escolha para a reparação das perfurações presentes nas lesões de endopério (LOPES, H. P.; SIQUEIRA JUNIOR. J. 2010).

O objetivo deste trabalho foi mostrar um relato de caso clínico em que a paciente sentia muita dor no elemento 36, sendo que foi necessário um pedido de Tomografia Computadorizada cone beam para um diagnóstico preciso e também um exame clínico completo exigindo conhecimentos Endodônticos, Periodontais e de Oclusão para um diagnóstico preciso.

2. CASO CLÍNICO

Paciente LBS, chegou à clínica de Especialização em Endodontia da PUC MINAS, queixando-se de dor no dente 36, sendo que ela havia sido atendida anteriormente, em caráter de urgência, com um quadro de Pulpite irreversível

sintomática. No atendimento de urgência foi realizado o acesso intracoronário e remoção da polpa da câmara pulpar e dos terços iniciais do canal, com o auxílio de limas tipo K # 15, 20 e 25 (Maillefer Instruments Holding S.à.r.l. Ballaigues, Suíça), sob irrigação constante com solução de hipoclorito de sódio a 2,5%. No final do atendimento, o dente recebeu um curativo intracanal com Otosporin (Farmoquímica) e selamento temporário.

Na 1^a. sessão, na Clínica de Especialização em Endodontia do DOPUCMinas, a paciente apresentava queixa de dor e após a anestesia, foi realizada a exploração de todos os canais empregando-se limas manuais tipo K# 06, 08, 10 e 15. Em seguida, a lima rotatória Protaper Next #X1 (Maillefer Instruments Holding Sàrl. Ballaigues - Suíça) foi utilizada nos terços iniciais de todos os canais. Executou-se a odontometria através de um localizador apical Propex Pixi (Maillefer Instruments Holding Sàrl. Ballaigues - Suíça) e posteriormente, as medidas foram verificadas através de uma radiografia periapical (IMAGEM 1).

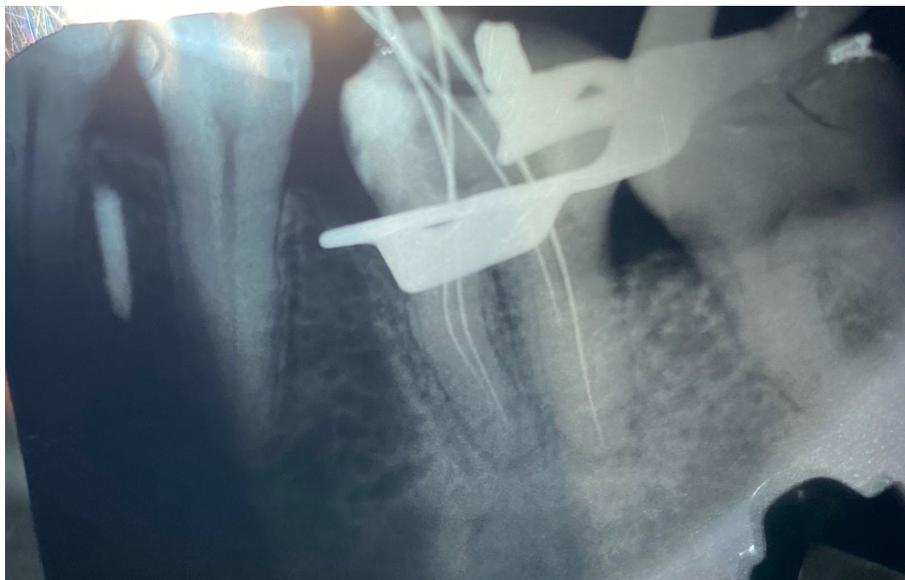


Imagem 1: Odontometria

Na imagem obtida observou-se que os canais mesiais se encontravam e terminavam em um forame apical único. No conduto disto-lingual (DL), a lima atingiu a medida considerada como comprimento de patência do canal (CPC) mas no canal disto-vestibular (DV), o instrumento encontrava-se em uma direção ligeiramente diferente e só conseguiu atingir dois terços do comprimento desejado. A medida obtida correspondeu a um ponto do canal, onde a paciente demonstrou extrema sensibilidade, mesmo estando sob cobertura anestésica. Além disso, foi

observado também o espessamento do ligamento periodontal de ambas as raízes.

Em sessão seguinte, a instrumentação rotatória dos canais mesiais e do DL foi realizada, através do emprego de uma lima Proglider (Maillefer Instruments Holding Sàrl. Ballaigues - Suíça), até o comprimento completo dos canais, e dos instrumentos Protaper Next #X1 e #X2, acionados até o comprimento de trabalho (0,5mm aquém do forame apical), sob irrigação abundante com solução de hipoclorito de sódio a 2,5%. Ao final da sessão, acionados até o comprimento de trabalho (0,5mm aquém do forame apical), sob irrigação abundante com solução de hipoclorito de sódio a 2,5%. Ao final da sessão, acionados até o comprimento de trabalho (0,5mm aquém do forame apical), sob irrigação abundante com solução de hipoclorito de sódio a 2,5%. Ao final da sessão, os canais foram preenchidos com um curativo de pasta de hidróxido de Cálcio P.A. e soro fisiológico, e o dente foi selado com IRM (Dentsply Indústria e Comércio Ltda., Petrópolis, Brasil).

Após aproximadamente 24 horas, a paciente passou a reclamar de dor intensa no dente, entrando em um processo de agudização da infecção endodôntica. Diante disso, o selamento temporário foi removido numa sessão de urgência, e o dente foi deixado aberto.

Durante sucessivos atendimentos (18/9; 22/10; 05/11), procurou-se reinstrumentar os canais e selar o dente, hora com bolinha de algodão umedecida com Paramonoclorofenol Canforado (Biodinâmica- Newdental Produtos Odontológicos) hora com preenchimento dos condutos com pasta de hidróxido de cálcio, e selamento temporário do dente com IRM.

Em todas essas sessões, o canal DV continuou a apresentar extrema sensibilidade numa área próxima ao terço apical radicular, e num determinado atendimento, ao secar o canal DV para troca de curativo, observou-se um pequeno sangramento na ponta de papel absorvente.

Visto que já havia sido detectada uma alteração da profundidade de sondagem na face distal, da raiz Distal (9,0 mm), formulou-se um possível diagnóstico de lesão de endopério com dano na raiz e a paciente foi encaminhada para a disciplina de Periodontia para uma avaliação.

Como medida complementar, o dente foi deixado em infra-oclusão e foi solicitado um exame de imagem através de tomografia computadorizada com cone beam.

O laudo tomográfico apontou sinais de rarefação óssea compatíveis com lesão periapical de origem pulpar, e perda óssea angular, mesial e distal, em relação ao dente 36. Nele, foi observada também, presença de linha hipodensa, a partir do terço médio do conduto vestibular da raiz distal, em direção vestibular, com exteriorização na região de cimento sugestivo de canal secundário, ou da

possibilidade de uma perfuração radicular (IMAGEM 2).



Imagem 2: Reconstrução Tridimensional da TC cone beam

Diante da confirmação de lesão de endopério com dano na raiz distal, da presença perda óssea angular e bolsa periodontal profunda com supuração de exsudato purulento na face distal do dente 36, a Periodontia indicou a exodontia do elemento, com enxerto ósseo e uso de membrana, de forma a possibilitar a instalação de um implante dentário, posteriormente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste estudo foi possível observar que a cavidade pulpar dos molares é muito complexa. Assim, é de fundamental importância, para o profissional de Odontologia, ter ciência de todas as suas variações. Vale ressaltar também a interação das especialidades odontológicas, o quanto é importante.

REFERÊNCIAS:

ALCOTA M, et al. Tratamiento de una lesión endoperiodontal tipo III (combinada ou verdadeira). **Rev. Clin. Periodoncia Implantol. Rehabil. Oral**, 2017; 4(1): 26-28.

ETO FS; RASLAN S. A.; CORTELLI J.R. Características Microbianas na Saúde e Doença Periodontal **Rev. biociênc.**, Taubaté, 2003; 9(2): 45-51.

GONÇALVES MC, et al. Endodontic-periodontal lesions: from diagnosis to treatment. **Braz J Periodontol**, 2017; 27.

KERNS, D. G.; GLICKMAN, G. N. Inter-relações Endodônticas e Periodon-

tais. In: COHEN S, HARGREAVES K. M. **Caminhos da Polpa**, 10^a ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2011. cap. 18, p. 598-612.

LOPES, H. P.; SIQUEIRA JUNIOR. J. F. **Endodontia: Biologia e técnica**. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

ROSTEIN I, SIMON JHS. Diagnosis, prognosis and decision-making in the treatment of combined periodontal-endodontic lesions. **Periodontol**, 2020; 4: 165-203.

SIMON JHS, GLICK DH, FRANK AL. In Remembrance of James H.S. Simon The Relationship of endodontic-periodontic lesions. **J Endod**. 2013; 39(5):41-46.

STEFFENS, JOÃO PAULO; MARCANTONIO, ROSEMARY ADRIANA CHIÉRICI. Classificação das Doenças e Condições Periodontais e Peri-implantares 2018: guia Prático e Pontos-Chave. **Revista de Odontologia da UNESP**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, v. 47, n. 4, p. 189-197, 2018.

MORTES EVITÁVEIS

Amanda Andressa de Souza Carvalho¹

Marcus Vinicius Arantes de Sousa²

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1960 autores e estudiosos da área médica cunharam o termo “Mortes Evitáveis”, que é definido como mortes de origem preveníveis, total ou parcialmente, por ações efetivas dos serviços de saúde que estejam acessíveis em um determinado local e época.

Esse conceito revela então a existência de condições que não deveriam, dado a tecnologia médica a que temos acesso, resultar em óbito, mas que ainda o causam aos milhões. O termo foi bem aceito, sendo que atualmente o governo brasileiro adotou o uso dessa nomenclatura, e através do Sistema Único de Saúde (SUS), através de relatórios do DATASUS, mantém uma lista de causas de mortes evitáveis e produz indicadores sobre o assunto, as classificando em:

Evitáveis por imunoprevenção, como por exemplo, tétano, sarampo e rubéola.

Reduzíveis por ações adequadas de promoção à saúde, prevenção, controle e atenção às doenças de causas infecciosas, como, as mais variadas formas de tuberculose, pneumonias, hepatites (exceto hepatite B aguda) e doenças infecciosas intestinais (doenças diarreicas).

Reduzíveis por ações adequadas de promoção à saúde, prevenção, controle e atenção às doenças não transmissíveis, onde se encontram muitas doenças que se relacionam com hábitos de vida. Diversas formas de neoplasias, alcoolismo e tabagismo, aterosclerose, obesidade, diabetes, entre outras.

Reduzíveis por ações adequadas de prevenção, controle e atenção às causas de morte materna;

E por último aquelas que são passíveis de redução por ações intersetoriais adequadas de promoção à saúde, prevenção e atenção às causas externas, como acidentes automobilísticos, agressões, quedas, afogamentos e outras causas acidentais.

Existem ainda as causas mal definidas e as não claramente evitáveis, que são as que não se enquadram nos grupos anteriores.

O SUS trata separadamente as causas de morte evitável por faixa etária,

1 Estudante de Odontologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

2 Médico Residente de Psiquiatria.

sendo a divisão de menores de cinco anos e de cinco a setenta e quatro anos de idade, devido principalmente a acordos da Organização Mundial da Saúde (OMS) visando redução da mortalidade infantil, e ao maior impacto percentual que essas causas têm nestes indicadores.

No caso das causas em pacientes de 0 a 5 anos incompletos, a divisão ocorre de maneira um pouco diferente, como encontrado em relatório técnico publicado pelo DATASUS:

Reduzíveis pelas ações de imunização, como principalmente formas mais graves de tuberculose, tétano, rubéola, difteria, hepatite B aguda e outras afecções que estão todas abordadas no plano nacional de imunização.

Reduzíveis por adequada atenção à mulher na gestação, onde são abordadas condições congênitas ou presentes na mãe que podem afetar o feto, como: sífilis congênita, HIV, desnutrição e crescimento fetal retardado, entre outras.

Reduzíveis por adequada atenção à mulher no parto, onde se encontram traumatismos, hipoxias e outros infortúnios que podem se abater na criança durante o trabalho de parto.

Reduzíveis por adequada atenção ao recém-nascido, agrupando transtornos respiratórios e infecções específicas do período neonatal, transtornos metabólicos congênitos e icterícias.

Reduzíveis por ações de diagnóstico e tratamento adequado, onde temos pneumonias, meningites, deficiências enzimáticas como fenilcetonúria e deficiência de lactase, e outras condições;

E por último reduzíveis por ações de promoção à saúde vinculadas a ações de atenção, englobando acidentes em suas mais diversas formas, desnutrição e anemias devido a déficits nutricionais, síndromes diarreicas, parasitoses e até mesmo raiva, entre outras.

Assim como nos adultos, existem as causas mal definidas e as não claramente evitáveis.

DESENVOLVIMENTO

As doenças preveníveis têm um impacto significativo nas populações mais pobres de todo o mundo, mas devido principalmente a desigualdade e falta de políticas públicas adequadas, elas ainda fazem muitas vítimas no Brasil. Embora muitas dessas mazelas possam ser evitadas por meio de medidas simples, como vacinação, acesso à educação, saneamento básico e a uma boa higiene, ainda há uma grande parcela da população que não possui acesso adequado a esses recursos. Como resultado, as doenças preveníveis continuam a ser causas muito infladas de mortalidade e morbidade em todo o país.

Segundo um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

as pessoas de baixa renda têm menor acesso a serviços de saúde e menos conhecimento sobre prevenção, o que as tornam mais vulneráveis a doenças preveníveis. Além disso, a infraestrutura de saúde em áreas rurais e remotas é frequentemente insuficiente, o que dificulta o acesso a serviços de saúde de qualidade.

Ademais, pode-se citar que a falta de investimentos em saúde pública é outro fator que impacta no aumento de casos de doenças preveníveis em populações pobres. Segundo dados do Banco Mundial, o Brasil gasta apenas 9% do seu produto interno bruto em saúde, isso significa que o país ainda enfrenta grandes desafios em termos de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos para a prestação de serviços de saúde de qualidade.

Com relevância tanto nos adultos quanto nas crianças, a tuberculose ainda é uma doença comum entre populações pobres, especialmente em áreas urbanas. A falta de acesso a serviços de saúde e a medicamentos adequados contribuem para o aumento da incidência e da mortalidade por tuberculose em populações vulneráveis.

Dados do Ministério da Saúde mostram que, em 2021, o Brasil registrou o maior número de casos de dengue dos últimos cinco anos, com mais de 1,5 milhão de casos notificados em todo o país. A dengue é uma doença prevenível, que pode ser controlada por meio do combate ao mosquito transmissor e da conscientização da população.

Além disso, de acordo com a *Global Burden of Disease* (2015), enquanto nacionalmente houve grande redução de estatísticas relacionadas à mortalidade infantil, os dez estados com as maiores taxas ainda são todos pertencentes às regiões norte e nordeste do Brasil. E causas evitáveis como as relacionadas a doenças infecto contagiosas, chegam a ser 3,5 vezes mais prevalentes em estados da região norte que quando comparados com os estados da região do sul do país. Considerando as doenças diarreicas, a proporção chega a ser 6 vezes maior.

Dados epidemiológicos revelam que doenças de cunho tratável e evitável, como a pneumonia, as septicemias, as doenças diarreicas e a desnutrição, continuam sendo um grande problema de saúde em áreas rurais e urbanas pobres, com um impacto particularmente grave na fase neonatal e infantojuvenil, estando estas entre as dez maiores causas de óbito de crianças brasileiras no ano de 2015 (*Revista Brasileira de Epidemiologia*, 2017).

Mas por outro lado, observa-se uma melhora estatística quando compara-se os dados de 1990 e 2015, pois as doenças diarreicas que antes foram a segunda maior causa de morte infantil, tiveram queda vertiginosa em sua incidência e mortalidade, passando a ocupar, em 2015, o sétimo lugar nessa lista. Sendo que atualmente as maiores causas são a prematuridade e malformações congênitas que mesmo assim tiveram queda de aproximadamente 75%. Tal fator

é explicável pelos esforços que foram motivados pela proposição de metas por parte de entidades internacionais para o governo brasileiro.

Outro estudo, este publicado em 2020 na revista científica PLOS ONE, mostrou que a vacinação contra a gripe pode reduzir em até 24% o risco de hospitalização por doenças respiratórias em idosos no Brasil. Demonstrando mais uma vez que a vacinação é uma medida importante para prevenir complicações e reduzir a mortalidade por doenças preveníveis em populações vulneráveis.

O ressurgimento de doenças preveníveis por vacinação, como sarampo, poliomielite e difteria, tem preocupado a comunidade médica e científica em todo o mundo. Esse fenômeno tem sido atribuído, em grande parte, ao movimento antivacina, que tem crescido nos últimos anos, especialmente em países desenvolvidos.

A OMS estima que a vacinação previne cerca de 2 a 3 milhões de mortes por ano em todo o mundo. No entanto, a falta de confiança na vacinação, impulsionada por movimentos antivacina, tem levado a um aumento nas taxas de doenças preveníveis por vacinas. Ainda segundo a Organização, em 2019, o número de casos de sarampo aumentou em 50% em todo o mundo, com a maioria das mortes ocorrendo em crianças menores de cinco anos de idade.

Um estudo publicado em 2021, na revista científica *Lancet Global Health*, mostrou que, entre 1990 e 2019, houve um aumento significativo na incidência de doenças preveníveis por vacinação no Brasil, como sarampo e coqueluche, em comparação com outros países da América Latina.

Em 2019, o país enfrentou o maior surto de sarampo dos últimos anos, com mais de 18 mil casos confirmados. Além disso, em 2020, o país registrou o maior número de casos de dengue desde 2016, com mais de um milhão de casos notificados. Segundo o Ministério da Saúde, a baixa cobertura vacinal é um dos fatores que contribuíram para o ressurgimento dessas doenças.

O movimento antivacina ganhou força nas últimas décadas, principalmente por meio das redes sociais e de discursos contrários à ciência e à medicina baseada em evidências. Esses discursos têm gerado desconfiança em relação à segurança e eficácia das vacinas, mesmo diante de inúmeras evidências científicas que comprovam sua importância na prevenção de doenças.

Durante a pandemia de COVID-19 notou-se aumento do número de pessoas contrárias às campanhas de vacinação. De acordo com uma pesquisa realizada em 2020 pelo Datafolha, 22% dos brasileiros afirmaram que não pretendiam se vacinar contra a COVID-19. Esse cenário é preocupante, pois a vacinação em massa é fundamental para o controle da pandemia e para a prevenção de novas variantes do vírus.

Fato é que a falta de confiança na vacinação tem colocado em risco não apenas a saúde individual, mas também a saúde coletiva. A imunização em

massa é fundamental para a erradicação de doenças preveníveis por vacinas, como foi o caso da varíola, que foi erradicada em 1980, graças à conscientização geral da população que contribuiu para esse sucesso. No entanto, a queda na cobertura vacinal tem levado a um aumento no número de casos dessas doenças, o que pode levar a surtos e epidemias.

Um estudo publicado na revista científica *The Lancet* em 2019 estima que o movimento anti-vacina pode levar a um aumento de 1,5 milhão de mortes evitáveis por ano em todo o mundo. Além disso, um estudo realizado na Austrália em 2017 mostrou que os pais que recusam a vacinação de seus filhos têm maior probabilidade de recorrer a tratamentos alternativos sem comprovação científica, o que pode colocar em risco a saúde das crianças.

É importante destacar que a vacinação não é apenas uma questão individual, mas também uma questão social. A imunização em massa contribui para a chamada “imunidade de rebanho”, ou seja, a proteção daqueles que não podem se vacinar, como bebês, idosos e pessoas com sistema imunológico comprometido. Quando a cobertura vacinal é alta, há menos chances de uma doença se espalhar pela comunidade, protegendo aqueles que não podem se vacinar.

Para enfrentar esses desafios, é necessário investir em políticas públicas de saúde que priorizem a prevenção dessas doenças e o acesso a serviços de saúde de qualidade para todas as populações, especialmente as mais vulneráveis. Isso inclui a implementação de programas de vacinação, a promoção de hábitos saudáveis, a melhoria do acesso a serviços de saúde e a educação sobre prevenção.

Além disso, a tecnologia pode ser uma aliada importante no combate às doenças preveníveis em populações pobres. A telemedicina, por exemplo, pode ajudar a ampliar o acesso a serviços de saúde em áreas remotas e melhorar a eficiência dos serviços de saúde em geral. Além disso, a tecnologia pode ser usada para rastrear epidemias e monitorar a eficácia de programas de prevenção.

Outra medida importante é o investimento em pesquisa e desenvolvimento de novas vacinas e tratamentos para doenças preveníveis. Isso pode ajudar a reduzir a incidência e a mortalidade por essas doenças em todo o mundo, especialmente em países em desenvolvimento.

CONCLUSÃO

É importante que as políticas públicas de saúde levem em consideração as desigualdades sociais e econômicas que contribuem para o impacto das doenças preveníveis em populações pobres. Isso significa garantir que todas as populações tenham acesso a serviços de saúde de qualidade, independentemente de sua renda ou localização geográfica.

Esses dados e estudos reforçam a importância de políticas públicas efetivas

para a prevenção e controle de doenças preveníveis em populações pobres e vulneráveis no Brasil. É fundamental garantir o acesso igualitário a serviços de saúde de qualidade, investir em campanhas de conscientização e imunização, além de adotar medidas de controle ambiental e sanitário para prevenir a disseminação de doenças. Somente assim será possível reduzir as desigualdades na saúde e garantir o direito à vida e à saúde para todos os brasileiros.

Em resumo, o ressurgimento de doenças preveníveis por vacinas e o movimento antivacina representam um grande risco à saúde pública em todo o mundo. É necessário que a sociedade como um todo se mobilize para combater a desinformação e valorizar a ciência e a medicina baseadas em evidências. A vacinação em massa é fundamental para a erradicação de doenças e para a proteção da saúde individual e coletiva.

É necessário que a sociedade como um todo entenda a importância da vacinação e combata a desinformação e os discursos anticientíficos. É preciso que as autoridades de saúde invistam em campanhas de conscientização sobre a importância da vacinação e em políticas públicas que tornem a prevenção de doenças em geral mais acessível à população, especialmente em regiões mais pobres. Além disso, é importante que a ciência e a medicina baseadas em evidências sejam valorizadas e difundidas. A comunicação transparente e clara dos benefícios e riscos das vacinas é fundamental para a construção da confiança da população na vacinação.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Despesas com saúde (% do PIB). Disponível em: <<https://data.worldbank.org/indicador/SH.XPD.TOTL.ZS?locations=BR>>. Acesso em 10 de abril de 2023.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Measles Cases and Outbreaks. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/measles/cases-outbreaks.html>>. Acesso em 15 de abril de 2023.

COSTA, D. et al. Influenza vaccination reduces hospitalization for acute respiratory illness among elderly in Brazil. **PLOS ONE**, v. 15, n. 6, p. e0234554, 2020.

DATAFOLHA. 22% dos brasileiros dizem que não pretendem se vacinar contra a covid-19.. Acesso em 15 de abril de 2023.

DE INFORMAÇÕES, Coordenação Geral, and Análise Epidemiológica. “Sistema de Informações sobre Mortalidade–SIM.” Consolidação da base de dados de 2013. 2011.

DUBE, E., GAGNON, D., MACDONALD, N. E. Strategies intended to address vaccine hesitancy: Review of published reviews. Vaccine, v. 33,

n. 34, p. 4191-4203, 2015.

FRANÇA, E. B. et al.. Principais causas da mortalidade na infância no Brasil, em 1990 e 2015: estimativas do estudo de Carga Global de Doença. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 20, p. 46–60, maio 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. O acesso aos serviços de saúde no Brasil: uma análise dos dados da PNAD 2003. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1999/1/TD_1079.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LARSON, et al. Measuring vaccine hesitancy: The development of a survey tool. **Vaccine**. 2015; 33(34): 4165-4175.

MACINTYR, et al. Vaccine hesitancy as a driver of emerging infectious diseases. **The Lancet Infectious Diseases**. 2019; 19(5): e168-e173.

MALTA, D C et al. Lista de causas de mortes evitáveis por intervenções do Sistema Único de Saúde do Brasil. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 16, n. 4, p. 233-244, dez. 2007. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742007000400002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 abr. 2023. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742007000400002>.

MALTA, D. C. et al. Nota Técnica: Atualização da lista de causas de mortes evitáveis (5 a 74 anos de idade) por intervenções do Sistema Único de Saúde do Brasil. **Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 20, n. 3, p. 473-476, 2011. Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/ess/v20n3/v20n3a16.pdf>>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MALTA, D. C.; DUARTE, E. C. Causas de mortes evitáveis por ações efetivas dos serviços de saúde: uma revisão da literatura. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 12, n. 3, p. 765-776, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n3/27.pdf>>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MALTA, D. C. et al. Tabela Brasileira de Causas de Mortes Evitáveis por Intervenções do Sistema Único de Saúde. **Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 16, n. 4, p. 233-238, 2007. Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/ess/v16n4/v16n4a02.pdf>>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Boletim Epidemiológico – v. 51, n. 41. Brasília, DF, 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Brasil registra 1,5 milhão de casos de dengue em 2020, maior número desde 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/brasil-registra-1-5-milhao-de-casos-de-dengue-em-2020-maior-numero-desde-2016>>

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Doenças preveníveis ainda são responsáveis por grande parcela das mortes no país. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47871-doencas-preveniveis-ainda-sao-responsaveis-por-grande-parcela-das-mortes-no-pais>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Informe Epidemiológico de Dengue, Chikungunya e Zika – Semana Epidemiológica 17. Brasília, DF, 2021

NO BRASIL, Dengue, and Monitoramento CGPNCD. “Ministério da Saúde Secretaria de Vigilância em Saúde.” (2020).

OFFIT, P. A.; MOSER, C. A. The problem with Dr. Bob’s alternative vaccine schedule. *Pediatrics*, v. 123, n. 1, p. e164-e169, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Global tuberculosis report 2022. Disponível em: <<https://www.who.int/teams/global-tuberculosis-programme/tb-reports/global-tuberculosis-report-2022>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Tuberculosis country profiles. Disponível em: <<https://www.who.int/tb/country/data/profiles/en/>>. Acesso em 10 de abril de 2023.

RIBEIRO, G. et al. Vaccination against hepatitis A among vulnerable populations: a study in a Brazilian city. **Journal of Infection**, v. 79, n. 3, p. 223-231, 2019.

ROTA, P. A.; MOSS, W. J.; TAKEDA, M. et al. Measles. *Nature Reviews Disease Primers*, v. 2, p. 16049, 2016.

RUTSTEIN, D. D. et al. Measuring the quality of medical care: a clinical method. N Engl J Med, v. 294, n. 11, p. 582-8, 1976.

SILVA, L. et al. Desigualdades socioeconômicas em saúde no Brasil: análise das regiões metropolitanas. IPEA, 2020.

SENNA, Mônica de Castro Maia. “Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM).” Brasil. Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, editores. *A experiência brasileira em sistemas de informação em saúde. Produção e disseminação de informações sobre saúde no Brasil*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, v.2, p. 87-105, 2009.

SZWARCWALD C et al. Busca ativa de óbitos e nascimentos no Nordeste e na Amazônia Legal: estimação das coberturas do SIM e Sinasc nos municípios brasileiros. In: *Brasil, Saúde Brasil 2010: uma análise da situação de saúde e de evidências selecionadas de impacto de ações de vigilância em saúde*. Brasília: MS, 2011. p. 99-116.

THE LANCET. Vaccine hesitancy: a generation at risk. Disponível em: <[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(19\)32525-9/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(19)32525-9/fulltext)>. Acesso em: 15 abr. 2023.

WAKEFIELD, A. J.; MURCH, S. H.; ANTHONY, A. et al. Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet*, v. 351, n. 9103, p. 637-641, 1998.

WANG, H, et al. Global, regional, and national life expectancy, all-cause mortality, and cause-specific mortality for 249 causes of death, 1980–2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015. **The lancet**

388.10053, p. 1459-1544, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Ten threats to global health in 2019.
Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/feature-stories/ten-threats-to-global-health-in-2019>>. Acesso em 10 de abril de 2023.

EIXO TEMÁTICO III

EDUCAÇÃO & ENSINO

EPISTEMOLOGIA DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA TURMA DO 2º ANO (ANOS INICIAIS) NO MUNICÍPIO DE NAZARÉ DA MATA

*Jobson Jorge da Silva*¹

*Mércia Graciela do Nascimento*²

*Bárbara Maria de Lira*³

*Joseane Patricia dos Santos*⁴

*Gutemberg Lima da Silva*⁵

*Kênia Tomé da Silva Santana*⁶

- 1 Doutorando em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade Futura, Especialista em Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Especialista em Docência e Gestão na Educação à Distância pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor concursado da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. E-mail: jobson.jorge@upe.br.
- 2 Graduanda do 7º período de Letras/Espanhol na Universidade de Pernambuco (UPE). Possui experiência na Educação Infantil. Participa de estágio extracurricular na Escola Brigadeiro Eduardo Gomes (EBEG). Formação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Bolsista (PIBIC-CNPQ) de pesquisa científica sobre gêneros textuais nas estratégias de alfabetização: Investigando livros didáticos adotados em escolas públicas da Mata Sul Pernambucana. Além disso, atualmente é bolsista (PIBIC-PFA) em pesquisa científica sobre gêneros textuais nas estratégias de alfabetização: Investigando as propostas didáticas da coleção projeto Lápis língua portuguesa. E-mail: merciag.nascimento@upe.br.
- 3 Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Vale do Piranga- FAVAPI; Diretora de Ensino e Normatização no município de Primavera; Formadora do Currículo no município de Primavera; Professora concursada da Rede Municipal de Ensino do Cabo de Santo Agostinho. E-mail: barbie.360@hotmail.com.
- 4 Doutoranda em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Professora do ensino superior e da Educação Básica, licenciada em Pedagogia (2010) e Bacharel em Direito (2021), Mestre em Ensino de Ciências pela UFRPE (2013), Especialista em Docência da Educação Superior (2022), Em Direito Constitucional (2022), em Psicopedagogia Escolar (2012) e em Gestão e Coordenação Escolar (2014). Advogada OAB/57.403, membro da Comissão de Direito de Família e sucessões OAB - Subseccional de Jaboatão dos Guararapes/PE. Atuou como professora dos cursos de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade União de Escolas Superiores da FUNESO/UNESF, também como professora formadora I junto ao curso de pós-graduação lato sensu em docência para a educação profissional e tecnológica (DOCENTEPT).
- 5 Mestre em Ciências da Linguagem - UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco - 2015), Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela FAFIRE (Faculdade Frassinetti do Recife - 2006) e em Linguística e Ensino do Português pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco - 2008), Licenciado em Letras pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco - 2001), Especialista em Direito Constitucional (Centro Universitário União das Américas - 2022), Bacharel em Direito pela IPESU (Instituto Pernambucano de Ensino Superior - 2012), Atualmente, docente de Língua Portuguesa do IFAL (Instituto Federal de Alagoas). E-mail: gutemberg.silva@ifal.edu.br.
- 6 Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Especialista em Educa-

1. INTRODUÇÃO

Conforme Freire (1989), a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra, sendo assim, a leitura está associada à forma de ver o mundo. Contudo, a leitura é uma forma de ver o mundo e conhecê-lo. Ler não é só decifrar letras e números, mas também interpretar o sentido, reconhecer e perceber, criticar e ser capaz de recriar através do que leu. A leitura deve ser movida pela motivação através da família em casa e na escola, envolvendo curiosidade e abertura para que o sujeito leitor exponha suas opiniões e tenha abertura para novos conhecimentos e informações.

Neste aspecto, emerge a necessidade de tratar o conhecimento relacionando-o às experiências de vida. Implicando aos educadores o desenvolvimento de várias estratégias para favorecer o ler, entender, interpretar, escrever e se comunicar com o mundo. Transcender paradigmas, planejar, avaliar e conhecer os alunos é a trajetória inicial para alfabetizá-los, todavia a alfabetização alcançou patamares além do ler e escrever fazendo emergir evidência de práticas letradas, a escola tinha por função preparar continuamente os professores, ou seja, capacitá-los para entender as novas concepções de ensino como algo compartilhado e necessário a aquisição do conhecimento.

A partir dessa perspectiva, o presente artigo objetiva desenvolver revisão bibliográfica sobre alfabetização e letramento em uma perspectiva interdisciplinar compreendendo a realidade do cenário educacional brasileiro e os desafios e responsabilidades da escola básica e do professor para a alfabetização a partir dos conhecimentos de uma docente do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre Alfabetização e Letramento.

O presente estudo, caracterizado como uma revisão teórica, conforme informado surgiu da participação da discente em um curso de extensão intitulado "Alfabetização e letramento: da teórica à prática" realizado pelo setor de extensão da Universidade de Pernambuco em 2020 e por esse motivo também justificamos a relevância desse trabalho, ou seja, pela busca da ampliação da formação docente e pela melhoria da qualidade do ensino a partir da capacitação teórica e prática da professora alfabetizadora. A partir das reflexões realizadas no curso, pretende-se ampliar os conhecimentos teóricos sobre alfabetização, letramento e prática pedagógica colaborando com a formação docente de outros/as professores e com a valorização das aprendizagens nesse campo dos estudos didático-linguísticos.

ção Especial na Perspectiva da Inclusão pela Universidade Salgado de Oliveira. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Maurício de Nassau. Graduada em pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira. Professora Concursada do Município de Olinda. Professora Concursada do município de Escada. Gestora escolar no município de Olinda. E-mail: kenia170814@gmail.com.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO

O processo de leitura tem início desde cedo na vida da criança, isto se dá quando a mesma recebe os estímulos sociais. Isto quer dizer, tudo que observa a seu redor transmite algo novo e esse conhecimento é absorvido. Quando a criança passa a frequentar uma escola onde recebe orientações pedagógicas adequadas a sua idade ela começa a formular os conceitos vivenciados. Pode-se constatar esta afirmação de acordo com a teoria de Vygotsky (2011), “a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”. A este respeito, entende-se que é aquilo que nesse momento uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, um pouco mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha.

Salientando esta abordagem, percebe-se que é na escola e durante a interação que ela vai redescobrimo novos conceitos. Por isso, que a escola tem um papel fundamental na construção deste processo. Afinal, enquanto espaço socializador precisa criar possibilidades de aprendizagem assim a criança interage com o mundo letrado.

Nesta perspectiva é preciso pensar e repensar a ação educativa do professor em sala de aula, porque exige do mesmo uma reflexão crítica das suas atitudes diante das condições sociais injustas, que vive a maioria das crianças. Elencar estas divergências em sala de aula não é justificativa para um trabalho produtivo é, portanto, um desafio que o professor não precisa superar sozinho. Por este motivo a escola deve fazer parceria com todos e trocar ideias e sugestões, a fim de alcançar resultados positivos e exercer uma boa prática pedagógica.

No sentido de superar as dificuldades encontradas nas escolas o professor deverá buscar estratégias de ensino de acordo com a realidade da turma dentro de seus limites preparar aulas dinâmicas e com significados para atender as necessidades individuais de seus alunos. A este respeito, é interessante analisar o conceito de letramento e alfabetização.

Para formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados, o repertório e as situações de leitura, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos, precisam ser ampliados para conter diversos tipos de textos que circulem intensamente na vida social. Na alfabetização, quando se aprende e ensina o código alfabético as relações entre letras e sons a primeira forma de explorar os materiais escritos é deixar os alunos entrarem em contato com o material folhear, manusear, olhar as ilustrações.

Sem pressão, sem censura, sem cobrança, as crianças conhecem o toque, o peso, a cor e o cheiro de livros, revistas e jornais. É um primeiro conhecimento que se faz pelos sentidos, pela afetividade e pelo intelecto (CARVALHO, 2010, p. 15).

Nesse sentido aparecem às ações conscientes do professor para com os alunos no ambiente escolar é como se a escola desse acesso à alfabetização, fator que se confunde com letramento e com o grau de escolarização: sendo valorizado para a sociedade burocrática que quanto maior o grau de escolarização do indivíduo é melhor o seu grau de letramento e seu desempenho para estabelecer a comunicação social.

Visto por esse ângulo a permanência dos alunos na escola garantia aquisição de bens culturais, intelectuais, sociais, econômicos, políticos entre outros. E ao mesmo tempo sinônimo de ser estudado é ser educado e de ser estudado é saber falar direito, praticas meramente ilustrativas, porque o indivíduo pode ser analfabeto e ser letrado por apresentar experiências diversificadas com a leitura e a escrita.

A concepção entre letramento e alfabetização aponta uma dicotomia relevante do aprendizado no contexto escolar, porque até os dias atuais à escola representava uma instituição que promovia, qualificava e selecionava seus alunos em período: bimestrais, semestrais, series e graus, como uma sequência para alcançar o aprendizado, e avaliava-os por provas e testes periodicamente e por momentos pré-determinados para detectar qual parte dos conteúdos foi suficientemente aprendido.

Todavia a relação diante da aprendizagem entre leitura e escrita era oferecida primeiramente pela decodificação do sistema de escrita utilizado pelos professores como métodos para alfabetizar tais como: métodos sintéticos, analíticos, globais. Colocando os alunos em um mundo restrito de letras, sílabas soltas e amplamente dominadas pelas cartilhas. Não podemos negar que essa pratica de ensino pelos quais os alunos eram conduzidos, veio historicamente na dimensão de que só eram lidos/escritos textos na escola para cumprir o destino da atividade repassada pelos professores.

Proporcionando uma nova concepção do termo alfabetização, onde o simples ato de ensinar/aprender e de ler/escrever, passou a envolver denominações e valores culturais mediante a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e o desenvolvimento científico e tecnológico. Onde a ampliação do conceito de alfabetização estende-se à margem ao que hoje chamamos letramento. Dessa forma, conforme os escritos de Kleiman:

Os estudos sobre o letramento hoje em dia, segundo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizarem o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento. As palavras de ordem nos estudos sobre o letramento que se volta para a transformação da ordem social, ou seja, potencializar através do letramento (KLEIMAN, 1995, p. 08).

Após o domínio da leitura e da escrita enfatizando a alfabetização, o letramento escolar tem como objetivo transformar e relacionar a informação

adquirida em competências para que o leitor possa aplicar os aprendizados dos diferentes gêneros textuais e das suas funções no cotidiano escolar e social. No entanto a concepção de ensino da leitura e escrita deverá desenvolver habilidades necessárias para o aluno redigir um bom texto e expressar-se adequadamente conforme propõe o autor.

Na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 1991, p.68).

Contudo estamos relacionando experiências pedagógicas da alfabetização revendo os conceitos do que é realmente o aprendizado, porque não falamos por letras soltas e nem por sílabas e sim quando falamos expressamos palavras completas, da mesma forma expressam-se as crianças. Porém quando estão iniciando na Educação Infantil o processo de alfabetização acontece por fonemas e grafemas, onde o professor esquece que para o aluno ser “sujeito” de sua aprendizagem necessita refletir e construir suas hipóteses por meio de textos reais e significativos ao seu desenvolvimento cognitivo como um todo.

Sendo um elemento necessário de comunicação entre os homens, o diálogo aparece aqui capaz de transformar a realidade social quanto a educacional e a pessoal, pois deveria e deve ser usado principalmente no contexto escolar a fim de estabelecer relações e oportunidades para os alunos expressarem-se para que assim passe de mero telespectador ao artista protagonista, do seu aprendizado, como acreditam os seguidores de Paulo Freire na mudança educacional acompanhada de mudanças na prática pedagógica do professor, na estrutura política e social, para diminuir as desigualdades, porque quando o homem conhece e sabe seus direitos e deveres os solicitam para atingir seus objetivos de acordo com as suas necessidades.

Existem várias propostas metodológicas e modelos teóricos para conduzir o fazer pedagógico em sala de aula, porém cabe a cada professor escolher e adaptar qualquer um a sua prática operacionalizando circunstâncias e oportunidades aos alunos. Seja qual for o método escolhido para alfabetizar, o conhecimento de suas origens teóricas é importante para o professor preparar-se, cabendo então uma ressalva: uma boa aplicação técnica, prática discursiva, tempo, organização, atenção, observação das reações das crianças registros dos resultados e a partir de então procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham linearmente o aprendizado da turma.

Repito que para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito. Os textos podem ser úteis para enfocar estas duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento (CARVALHO, 2005, p.49).

A busca pelo sucesso é incessante em todas as áreas profissionais, porém na área educacional esta vertente merece uma reflexão crítica, porque ao ensinar estaremos promovendo o sucesso ou o insucesso de pessoas que também tem sentimentos, por isso quando um professor se inicia na tarefa de alfabetizar deverá procurar realizar um trabalho coletivo para discutir problemas e soluções das experiências vividas em sala de aula e assim não perder de vista o objetivo maior da alfabetização que é compreender o que foi lido, tirando proveitos da leitura para adquirir informações ou por prazer.

2.2 A FUNÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE LETRAMENTO

O grande desafio da escola é promover ações capazes de ampliar os avanços do letramento, dos alunos e dos professores de forma que contribua para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Para enfrentar esse desafio, é essencial que a escola perceba que letrar é muito mais que simplesmente alfabetizar, pois implica ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura façam parte da vida dos indivíduos.

Segundo Koch (2005), a função de formar sujeitos letrados, capazes de utilizar a leitura, como função dos usos sociais, parece ser o ideal da escola que busca contribuir para formação de leitores e produtores textuais críticos e conscientes de seus papéis na construção da cidadania.

Se faz necessário dizer que na década de 90 Kleiman (1995) vem buscando, a partir de suas reflexões, definições e maneiras de compreender a palavra letramento. Para Marchuschi (2001), o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual se precisava de um nome, na verdade essa palavra é uma tradução da palavra inglesa *literacy*: os dicionários definem assim essa palavra: *Literate* é, pois o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. Há assim, uma diferença entre saber ler e escrever, que se torna alfabetizado, e viver na condição de quem sabe ler e escrever e prática a leitura e a escrita.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é mais a mesma quando não era alfabetizada, ela passa a ter uma condição social e cultural. Não se trata, propriamente de mudar de nível ou classe social, mas de mudar o seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais.

Para Marcuschi, palavras novas aparecem quando novas ideias ou novos fenômenos surgem. Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever em busca de superar o analfabetismo. Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que

o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer, aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele, nomeando assim de Letramento.

Na perspectiva de Magda Soares (2002), letramento envolve o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedade letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura, participam competentemente de eventos de letramento. De acordo com tal concepção, os indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita mantem com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas, que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Assim, a leitura se circunscreve como um jogo de descobertas de sentidos, que leva o aluno a aprimorar seu grau de letramento, tornando-se apto para criar uma articulação com a leitura crítica de mundo, ou seja, ou seja, diálogo entre texto e contexto. Na escola, verifica-se um processo de escolarização da leitura e da produção textual, atividades estas que são requisitas em sala de aula, tendo em vista o consumo rápido de textos. Observa-se, então, um descompasso entre as concepções sobre o Letramento e criticidade nas práticas de leitura e escrita que circulam fora do espaço escolar, se comparamos tais reflexões com a prática da sala de aula. Sendo assim, é importante analisar o que diz Silva:

No ambiente escolar, muitos alunos mostram-se desmotivados, diante de um número vasto de paradidáticos que devem ser lidos em função de prova, esquema de leitura de prova, esquema de leitura fixas, questionadas, etc. Dessa forma, o aluno transforma-se em um leitor crítico, de mundo articulada à leitura dos textos que circulam dentro e fora da sala de aula (SILVA, 1998, p. 43).

Para o autor, faz-se necessário que a professora busque trabalhar no cotidiano em sala de aula percebendo a importância de ler a situação real, observando a dinâmica da relação entre os alunos, a postura do professor as questões que a criança se coloca diante das práticas de leituras realizadas em sala de aula oferecidas pelo professor. É a partir daí que se vão construindo hipóteses, criando situações de intervenções, interpretando processos e resultados, recriando situações, sistematicamente a partir de instrumentos utilizados em sala de aula.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DA TEORIA À PRÁTICA

Letramento e Alfabetização tornam-se temas quase sempre presentes nas discussões atuais. São conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo é importante aproximá-los porque o

processo de alfabetização ensina-se no processo de letramento embora distinto e específico altera-se e configura-se no quadro do conceito de letramento com também este é dependendo daquele. Mas, é fundamental considerar as distinções entre esses dois conceitos Kleiman (1995), aborda essa questão como:

Letramento processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários. A alfabetização: pode ser efetivada a margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino e compreende domínio ativo das habilidades de ler e escrever (KLEIMAN, 1995, p. 38).

A escola aparece preocupar-se mais com a alfabetização, privilegiando atividades direcionadas ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita, vivenciando práticas escolares e artificiais que, na maior parte das vezes, não conseguem despertar o prazer no aluno. Assim, ler e escrever torna-se tarefas, nas quais os alunos não conseguem encontrar propósitos claros que despertem o prazer de descobrir o mundo contido nos textos, seja, na reorganização e na reconstrução de sentidos no ato da produção textual. Torna-se fundamental, então, que a escola seja capaz de aprimorar o grau de letramento dos alunos, aperfeiçoando o processo de alfabetização das crianças em suas habilidades de leitura e escrita e fazendo com que compreendam a função interativa das práticas de ler e escrever textos que circulem socialmente.

Salientando a importância da concepção de Silva (2003), quando menciona que se função da escola é formar cidadão, é preciso investir em projetos que integrem a leitura e a escrita para o exercício da cidadania considerando os novos meios e suportes de comunicação. Discutir sobre o ato de leitura remete o que é texto, onde ele começa e onde termina. Segundo Koch, pode-se assim conceituar o texto.

Como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitivas, como também a interação de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2005, p. 38).

Assim considera que o texto é um conjunto de palavras ou frases que ganha um sentido quando se estrutura, dialogando assim com a linguagem verbal ou não verbal e que transmite mensagens implícitas, considerando o contexto. Já que texto é algo que traz em si um sentido, ler é a descoberta deste sentido a partir de informações explícitas leitura das linhas e entrelinhas, que exigem do leitor um conhecimento de mundo.

A prática frequente da leitura não só abre assuntos didáticos como sobre assuntos diversos, é imprescindível que haja um bom entrosamento do ser

humano nas sociedades letradas. Dando-lhes condições de agir com autonomia, já que o indivíduo despreparado para a leitura não reúne requisitos que lhes permitam levar alguma vantagem no ambiente social ao qual precisa integra-se, mas transformá-lo em um processo historicamente dialético.

Para Soares (2002), o desenvolver práticas de leitura nas séries iniciais de maneira a buscar promover a atribuição de significados no ambiente de leitura e de escrita, hoje vista que é grande o percentual de alunos não só no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Superior, em todos os níveis que não possuem habilidades para executar uma leitura eficaz.

Discutir a relação entre o letramento e alfabetização permite dizer que é necessário que os indivíduos dominem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgências pelas instituições de ensino. Podemos afirmar que a aquisição do letramento alfabético torna-se indispensável aqueles que vivem e atuam, nas sociedades que supervalorizam a escrita, pois terão suas formas de vida, até certo ponto condicionadas por rótulos que recebem das instituições de ensino, conforme o nível de aprendizagem que demonstrarem ter obtido ao longo da vida escolar, mas sempre haverá o sujeito crítico.

Assim o letramento implica em realizar práticas da leitura e escrita diferentes das formas tradicionais. Ser letrado pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever códigos, sinais verbais e não verbais como imagens e desenhos. As práticas de letramento trazem consigo uma série de situações de comunicação nunca vivida antes, podem os dizer que tal fenômeno, que se realiza através da aquisição e domínio dos vários gêneros textuais, parece satisfazer as exigências daqueles que acreditam na sua funcionalidade e utilidade. Portanto, o letramento pode proporcionara aos indivíduos uma concepção política, colocando em pratica conhecimentos de maneira a compreender e intervir na realidade que vive.

A partir da escola republicana essas linhas se entrelaçam formando a trama. Nasce a concepção do processo de alfabetização que herdamos. Essa conquista não garantiu um distanciamento do tradicional que impõe regras a serem cumpridas com a criação da escola pública, uma ação que julgava democratizar a leitura e a escrita, trouxe consigo a incapacidade de torna-se real ensinando apenas uma técnica.

Desde o início, que esses saberes ensinados como uma aquisição de uma técnica, não considerando a diversidade, pressupunha que todos tivessem a mesma desenvoltura da correta oralidade do texto e tantas outras que eram exigidas. A leitura expressiva como resultado da compreensão surgiu depois um passe de mágica, e a escrita como eficaz, foi o resultado de um a técnica posta a serviço das intenções do produtor (BARBOSA, 1991, p. 16).

Os lugares onde a escola mais faz falta são precisamente os que tem poucas pessoas escolarizadas denotando a ausência de uma tradição de cultura

letrada. Surge então fracasso escolar, não como o fracasso de ensino, mais de aprendizagem, responsabilizando o aluno. Soares (2005), afirma que o alfabetismo é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente. Neste contexto, explicito a alfabetização envolve um conjunto de comportamento que se caracterizam por sua variedade e complexidade, podendo ser visto como atributo pessoal a ser desenvolvidas habilidades de leitura e escrita individuais ou vai muito além, quando é vista como fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais.

Portanto, o aprendizado da leitura e escrita condiciona toda a trajetória das crianças na escola. Na verdade, ler é muito mais do que um simples ato mecânico de decifrar sinais gráficos, é principalmente um ato de raciocínio. O gosto pela leitura começa, quando eles veem os pais lendo e demonstrando gostar de ler, vão chegando à conclusão de que ler é agradável e divertido.

Sendo assim, entende-se que o ambiente alfabetizador necessariamente precisa propiciar um processo crescente, visando a compreensão e a valorização da cultura escrita, do sistema alfabético, desenvolvimento da oralidade e da prática da leitura. Porque será que tantas crianças deixam de aprender a ler e a escrever. Sendo assim, se a alfabetização tornara leitura uma arte, cujo poeta inspira os seus pensamentos num papel em branco com alguns códigos, a serem decifrados: palavras, frases. Em seguida, texto ganha sentido ação do leitor.

3. METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico o presente estudo organizou-se em uma perspectiva qualitativa de apresentação dos dados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que envolveu a leitura e reflexão crítica sobre as perspectivas teóricas acerca da alfabetização no Brasil e no mundo. Nessa perspectiva, discutimos as questões relativas ao tema em diferentes perspectivas destacando as mais relevantes para a formação docente. Além disso, destacamos as perguntas feitas à docente e os passos que se seguiram até a realização da entrevista. Nesse sentido, apresentamos a seguir o traçado metodológico do nosso trabalho:

- I. A primeira seção da nossa fundamentação teórica dedicou-se, especialmente, a apresentar as perspectivas teóricas diretamente relacionadas à prática docente. Intitulada de “alfabetizar letrando” desenvolvemos revisão bibliográfica sobre a alfabetização e sobre o letramento, separadamente, para, na sequência, promover uma discussão crítica relacionando os dois eixos na relação ensino-aprendizagem;
- II. A segunda seção, intitulada de “a função da escola no processo de letramento”, foi resultado de diversas leituras sobre as responsabilidades

da escola no desenvolvimento da leitura, na ampliação dos conhecimentos discentes sobre a escrita e da formação docente dos/as alfabetizadores/as com essas aprendizagens;

- III. A última seção, intitulada “alfabetização e letramento: da teoria à prática” desenvolveu revisão de livros, artigos e outros escritos dos principais pesquisadores brasileiros que discutem o tema objetivando apresentar a reunião de diversos estudos teóricos à prática pedagógica contribuindo com uma visão não utópica da realidade educacional e possibilitando a reflexão sobre as práticas de ensino.
- IV. Após a revisão bibliográfica, realizamos a construção de um questionário com o objetivo de entender os conhecimentos docentes sobre alfabetização e letramento. Nesse sentido, selecionamos a turma do 2º ano dos Anos Iniciais por ser a série em que atuamos durante a produção deste trabalho e convidamos uma docente a responder quatro questões com a intenção de descobrir quais conhecimentos ela tem sobre as temáticas centrais desse estudo. Assim, apontamos as quatro questões:
- a) O que você entende por alfabetização?
 - b) Como você define letramento?
 - c) Quais estratégias você utiliza para alfabetizar?
 - d) Como você relaciona o letramento e a alfabetização?

4. ANÁLISE DE DADOS

Apresentamos a seguir as discussões teóricas relacionadas às respostas da docente quanto às questões que propomos com o objetivo de descobrir quais os conhecimentos dela sobre alfabetização e letramento.

- a) O que você entende por alfabetização?

Processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever.

Observamos a partir da resposta da docente que os conhecimentos necessários à conceituação sobre alfabetização são poucos e pouco apresentam, efetivamente, um conceito real sobre o tema. Nesse sentido, reintroduzimos a discussão sobre alfabetização apresentada na revisão bibliográfica realizada durante a produção deste trabalho para ampliar a percepção de nossos leitores sobre alfabetização colocando à crítica a fala da professora quando questionada sobre alfabetização.

Para Magda Soares (2004, p. 47), alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever

é torná-lo alfabetizado, é conduzir seus estudantes ao processo de aquisição da linguagem escrita, através de práticas e de intervenções que serão gerenciadas pelos saberes da linguística textual, adquiridos ao longo da prática diária de alfabetizar, diante dessa reflexão constatamos que para alfabetizar o/a professor/a deve conhecer a língua que ensina, bem como sua estrutura e seu funcionamento, garantindo entendimento e prática diante da linguagem, quando a alfabetização vem alinhada ao processo de letramento, vemos que a teoria dos saberes linguísticos já de fato está sendo aplicada. Assim, apontamos para os poucos conhecimentos teóricos demonstrados pela professora ao responder nossa pergunta. É relevante destacar também que a docente relutou bastante e se recusou, inicialmente, a participar de nossa pesquisa.

b) Como você define letramento?

É um processo que envolve o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Diante do exposto, nos apropriamos do sistema de escrita e pensamos no processo de letramento e sua interferência nele. O letramento é conceituado por Soares, de uma forma a tornar usual a função da escrita em meio a sociedade, para tanto a autora diz que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (2004, p. 96).

Assim, as práticas realizadas para a aquisição da linguagem escrita englobam situações e formas de trabalho alfabetizador, que otimizam o desenvolvimento dela. Ao utilizarmos a escrita, faremos com que os/as alunos/as, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles/as um horizonte, totalmente, novo. Esta utilização por meio do letramento conduzirá aos/às alunos/as para um efetivo uso da linguagem, tais práticas trabalham na perspectiva de uma ampliação da linguagem para o meio social, contribuindo assim para a inserção da criança.

Trazemos à discussão a ampliação do conceito de Letramento justamente para percebermos como a fala da docente é resumitiva e expõe pouco conhecimento sobre o tema. Ao longo das reflexões da base teórica dessa pesquisa percebemos que a relevância do saber do professor sobre o letramento o conduzirá para uma prática eficaz no processo de aquisição da linguagem, no entanto as principais reflexões são que o professor não passa por formação sobre o assunto

e nem ao menos busca aprimorar saberes inicialmente adquiridos na graduação.

c) Quais estratégias você utiliza para alfabetizar?

Identifica em qual nível cada criança está. Realizar atividades no sistema de escrita. Realizar atividades nas práticas de linguagem. Utilizar projetos didáticos para alfabetizar.

A professora tem dificuldades para descrever quais atividades desenvolve com seus estudantes e isso deixa explícito que, na verdade, ela não sabe com exatidão quais atividades ela desenvolve. Nesse contexto, seguimos ampliando as perspectivas sobre ensino de língua que a professora deveria demonstrar possuir ao responder as questões da nossa entrevista.

Entendemos que o ensino de língua portuguesa nas escolas designa-se a conduzir o aluno para o uso da linguagem convencional e escrita, para as suas várias situações de uso e manifestações, sendo esta base para o entendimento e conhecimento das demais áreas do saber que dependerão da capacidade linguística da compreensão e do entendimento.

Na escola, o saber docente pode ser entendido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36), diante da alfabetização o professor precisa ser conduzido por um processo formativo pertinente às reflexões e conhecimentos linguísticos.

d) Como você relaciona o letramento e a alfabetização?

Alfabetização: acontece quando a pessoa alfabetizada aprende a escrita alfabética com habilidades para ler e escrever. Letramento: É a continuação do saber ler e escrever associado e vivenciado nas práticas sociais. Ler: é uma prática social que se interage os diferentes tipos de leitura com diversos textos.

Ao ser questionada sobre como a docente relacionava os dois conhecimentos observe que a professora acaba respondendo novamente as questões 01 e 02, ou seja, ela retoma os conceitos sobre alfabetização e letramento, mas não esclarece como resolve as questões do ensino, na prática, relacionando os dois saberes. Sobre esse ponto da pesquisa, também apontamos aprofundamento teórico.

Para Shulman (1987, p. 8), o professor tem a necessidade de conhecer o objeto do conhecimento que ensinará, e as teorias e metodologias de ensino relacionadas ao conteúdo, além de saber de onde vem seus aprendentes, seu contexto social e demais características, nestes incluem os saberes linguísticos. Ainda para o autor (1987, p. 11), “uma das tarefas mais importantes para a comunidade de pesquisa é trabalhar com profissionais na prática para desenvolver

representações codificadas/sistematizadas da sabedoria didática dos professores competentes”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de toda a discussão realizada entendemos consideramos relevante a presente revisão bibliográfica que de forma sistemática apontou conceitos relevantes e necessários para o trabalho do professor alfabetizador. Nesse sentido, entendemos que o mundo em mutação constante oferece meios de comunicação que se desenvolvem rapidamente derrubando as fronteiras do conhecimento. Devido a isso exige-se cada vez mais um leitor dinâmico e reflexivo, favorecendo o processo de ser letrado. Com esta abordagem, o professor precisa repensar a sua prática e observar se o seu trabalho alcança os objetivos necessários para que seus alunos se insiram nesse novo mundo produzindo as transformações necessárias. A essa mesma necessidade se aplicam as práticas de ensino da escrita, no processo de alfabetização.

A sociedade atual está experimentando cada vez mais as mudanças, e as crianças são estimuladas constantemente, através de sons e imagens. Nosso mundo está cada vez mais colorido, virtual e interligado. Não podemos mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, comunicação e aprendizagem.

Portanto, os conhecimentos sobre alfabetização e letramento fazem-se cada vez mais necessários para a adequada abordagem didático e teórica do professor para a adequada mediação de aprendizagem e ensino na perspectiva da aquisição de escrita. É nesse cenário que nos comprometemos a continuar discutindo o tema e ampliando os horizontes com as novas descobertas teóricas e epistemológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização: catalogo de bases de dados. **CADERNOS DE PESQUISA**, 1991.

CARVALHO, Dione Lucchesi. Letramento matemático na infância e na fase adulta de alunas de programas de educação de jovens e adultos1. **Dossiê: Educação de Jovens e Adultos**, 2010.

FREIRE, Paulo; QUIROGA, Ana Pampliega de; GAYOTTO, Maria Leonor Cunha. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. 1989.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. A educação na cidade: Paulo Freire, Administrador Público. **A experiência de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo [1989-1991]**. 1991.

- FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo Cortez, 2003.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os Significados do Letramento.** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH & ELIAS, V M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita: uma visão não dicotômica.** Revista do GELNE, 2001.
- SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação & Sociedade, 2002.
- SILVA FRADE, Isabel Cristina Alves. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais.** Educação, 2003.
- SILVA, Maria; SPINILLO, Alina. **Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1998.
- TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, Lev et al. **Interação entre aprendizagem e desenvolvimento.** Linköpings universitet, 2011.

LEITURA DO TEXTO FÍLMICO

TAPETE VERMELHO

Cecília Navegante dos Santos¹

Joel Cardoso²

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A arte literária, fenômeno de cultura e comunicação, constitui-se por um sistema de signos e por assim representar-se, sofre influência de outras formas de conhecimento humano a qual está constantemente exposta. A passagem do século XIX para o século XX foi marcada pela transformação dos espaços e do homem, que precisou se adequar a essa mudança. Para isso, fez-se necessário buscar novas maneiras de se expressar. Os meios de reprodução de informações multiplicaram-se e os tipos de linguagens acompanharam esse crescimento, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência semiótica que considera a necessidade de se criar dispositivos e instrumentos para a compreensão dos fenômenos de linguagens.

É neste meio que começa a se desenvolver o que chamamos de sétima arte. Quando, há pouco mais de cem anos, o cinema apareceu, os artistas acreditaram que tinham nas mãos um dos melhores meios para a criação artística, pois era completamente novo e, portanto, cheio de possibilidades, que apenas o papel não lhes permitia. O cinema, hoje, inserido na vida moderna, participa ativamente de um processo dinâmico de criação, possibilitando múltiplas maneiras de apresentação da realidade e do mundo em que vivemos. Com ele, foi possível fazer com que, a partir da imagem, a imaginação viesse à superfície. A relação – por vezes conturbada - entre Cinema, Leitura e Literatura ocorre desde a gênese da sétima arte, data do momento em que o cinema, assim como a literatura, descobre seu potencial narrativo, ao mesmo tempo em que liberta a Literatura da obrigação do melhor contar.

Vivemos numa caixa de espaço e tempo. Os filmes são janelas para o mundo. Eles nos permitem desvendar outras mentes - não simplesmente pela

1 Professora de Língua Portuguesa da rede e particular estadual do município de Castanhal. Graduada plena em Letras (UFPA).

2 Professor Titular, vinculado à Universidade Federal do Pará. É Pós-Doutor em Artes, Doutor em Literatura Brasileira e Intersemiótica, Mestre em Teoria da Literatura e Graduado em Letras, Pedagogia e Direito.

identificação com os personagens, embora isto seja uma parte muito importante, mas por nos oferecerem a oportunidade de ver o mundo como outras pessoas o veem (Robert EBERT, 2004).

O filme *Tapete Vermelho*, produção de 2006, dirigida por Luiz Alberto Pereira, narra a saga de uma família do interior, que parte para a cidade em busca de cumprir uma promessa. A representação da realidade vivida pela família, suas crenças, seus costumes, seu modo peculiar de falar, agir e se comunicar, tudo isso, no conjunto, permite que o filme funcione simbolicamente como signo da vida interiorana do Brasil.

O Cinema, desde o seu nascimento até os dias atuais, parece não se cansar de incorporar outros gêneros à sua estrutura, dando a eles novos sentidos e novos contornos, possíveis somente a partir da dinamicidade que o filme pode proporcionar. E isso ocorre de maneira, ora harmoniosa, ora conflituosa, entre o Cinema e a Literatura. A leitura permeia a apreensão de ambas as artes. O processo de Leitura, no entanto, é diferenciado para cada uma das modalidades. Quando um filme é produzido ele necessita atender às intenções advindas do público, caracterizando, a linguagem cinematográfica por certa intencionalidade. A imagem fílmica não é uma apreensão do real, mas apenas a representação do real na tela grande. Esta imagem é reconhecida pelos códigos culturais de leitura do mundo e das experiências de seus leitores. Daí o Cinema ser considerado como arte ideológica.

Não consigo pensar em nenhum filme que tenha melhorado um bom romance, mas sei de muitos bons filmes que saíram de romances muito ruins. (...) Há uma limitação no cinema, pelo fato de que ele é uma arte industrial, uma completa indústria. É muito difícil expressar no cinema o que você realmente quer dizer. (MÁRQUEZ. In: DE BRITO, 2007. p. 70)

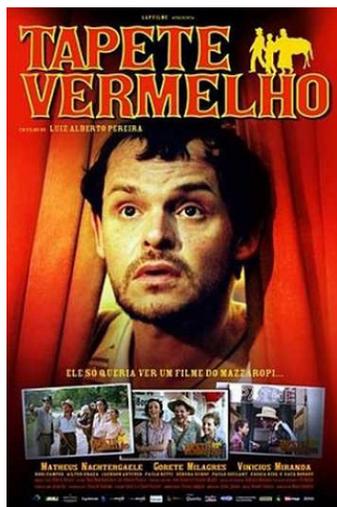
Já os cineastas observam que as mudanças são inevitáveis no momento da produção cinematográfica. O foco primordial passa a ser o caráter visual. Essa transformação, quase que metamórfica, não empobrece ou desvaloriza uma obra literária. Ao se transpor um texto literário para o cinema, é preciso, primeiramente, que se conheça o contexto em que a obra foi produzida, quais as ideias que influenciaram o autor no momento da produção e, ainda, sem dúvida, reconhecer as diferenças entre as duas modalidades de significação, ou seja, a narração literária e a narração fílmica. Uma das principais diferenças entre estas duas modalidades de significação é a imagem criada no espectador, ou seja, a comunicação visual e a imagem criada no leitor, no ato da leitura, que, depende, obviamente, do repertório cultural de que esse leitor dispõe. No momento da narração cinematográfica o espectador, ilusoriamente, percebe objetos representados como se fossem reais. Isso não ocorre com o leitor, pois é ele quem cria, por meio da imaginação, a imagem dos acontecimentos narrados. “O olhar que temos sobre a obra depende de

mil coisas, mas primeiro daquele que a olha. (...) tudo depende de quem olha. A relação se dá apenas entre a obra e aquele para quem a obra é feita”³. No entanto, apesar de se viabilizarem por meios distintos de significação, Literatura e Cinema não deixam de ser textos narrativos, ou seja, ambas contam uma história, sugerem personagens, inseridos em um tempo, um espaço e um lugar. O que realmente as distingue é a forma como cada uma irá conduzir esta narração, portanto o *como contar* constitui-se na grande diferença entre estas duas formas de expressão.

O cinema estava inventado enquanto técnica, mas não enquanto linguagem. O *status* de linguagem artística só foi adquirido a partir de Méliès, um francês ilusionista que, em 1896, incorporou às curtas projeções cinematográficas, seus *shows* de magia. Ele foi o responsável pelo primeiro efeito especial da história do cinema. Em um filme, a voz do narrador define-se sempre em relação à imagem e à tela. Portanto, é a câmera que exerce, no cinema, a função narrativa, é ela quem focaliza, recorta, aproxima e descreve, por meio do “*close-up*” ou do “*travelling*” o que se quer narrar, instaurando assim, os recursos narrativos do cinema.

O cinema, como a epopeia, é um gênero misto que representa ações mímicas, mas superpõe à organização da filmagem e da montagem, atos plenamente narrativos. O cinema quando visto por essa perspectiva, representa, portanto, a arte de misturar as linguagens de modo que elas se apoiem mutuamente.

TAPETE VERMELHO, O FILME...



*Tapete Vermelho*⁴ narra a saga de Quinzinho, com obstáculos a serem vencidos ou contornados, no caminho. Protagonista do nosso filme, ele, um autêntico caipira, vive com sua mulher Zumira e seu filho Neco, no interior de São Paulo. Quando criança, seu pai costumava levá-lo, no dia de seu aniversário, ao cinema para ver um filme de Mazzaropi. Depois de adulto, Quinzinho prometeu a seu pai, que quando tivesse um filho, continuando a tradição, também iria levá-lo ao cinema para assistir a um filme do artista Mazzaropi. Quinzinho está disposto a cumprir a sua promessa de levar seu filho Neco à cidade para assistir a um filme de Mazzaropi, por quem nutria grande admiração. Zumira, sua esposa, a princípio não concorda com a viagem, mas acaba aceitando a proposta de seu marido.

4 Capa de divulgação do film. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapete_Vermelho_%28filme%29. Acesso em 12.02.2023.

A caminho da cidade, a família encontra seu Marcolino e pede pouso em sua casa. A esposa de seu Marcolino reclama a Zumira que seu filho chora de fome, no entanto, ela tem bastante leite. Zumira, que é benzedeira, desconfia que uma cobra venha, durante a noite, para roubar o leite da criança. Então, Zumira resolve ficar de tocaia esperando a “mardita”. Ela consegue pegar a cobra e a solta na mata depois de rezar a São Tantão, resolvendo o mistério. A família de Marcolino, juntamente com a de Quinzinho, descobre que a vizinha dele era quem mandava a cobra, todas as noites para roubar o leite da criança. No dia seguinte, parte a família com destino à cidade em busca de um cinema que, naqueles dias, transmitisse, como dizia Quinzinho, o “tar firme do Mazzaropi”, mesmo Marcolino tendo avisado a Quinzinho que sempre passava, em sua televisão, os filmes de Mazzaropi. No caminho, encontram o Mané Charreteiro, um sem-terra, com quem fazem amizade, mas logo se despedem e seguem caminho. Mais à frente, já na cidade, encontram um turco que lhes indica um local, onde pessoas como eles (caipiras ou jecas) costumam se encontrar. Chegando próximo ao local indicado, Zumira e Neco, mais o burro Policarpo, aguardam enquanto Quinzinho vai até o local indicado pelo turco. Chegando lá, ele encontra um violeiro afamado que, segundo os seus conterrâneos, fizera um pacto com o diabo.

O violeiro pergunta se Quinzinho gostaria de fazer um pacto para aprender a tocar como um profissional. Ele aceita, entretanto, antes de chegar ao local em que o pacto seria consolidado, Quinzinho, tomado pelo medo, desiste da proposta: viu que o tal violeiro tinha patas no lugar dos pés. No dia seguinte, Quinzinho e sua família (Zumira, Neco e Policarpo) continuam a busca. Na hora do almoço, a família para próximo a um lago para pescar e, enquanto Quinzinho assava os peixes, aparece um sertanejo por nome de Gabriel, que ensina a ele uma simpatia para se tornar um grande violeiro. Com a insistência de Neco, Quinzinho tenta fazer a simpatia. Depois disso, o violeiro Gabriel some como fumaça.

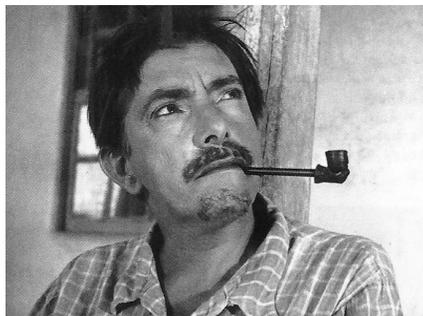
Quinzinho e a família seguem viagem. Param em um restaurante e conhecem o Aparício. Este homem, querendo se aproveitar da ingenuidade da família, mente para Quinzinho. Afirma ser primo de Mazzaropi e que levaria a família para assistir ao filme do astro. Aparício leva o burro Policarpo para sua casa e diz para Quinzinho seguir em direção a uma fazenda, que, segundo ele, era do astro Mazzaropi. No entanto, a fazenda era um assentamento dos Sem-Terra. Quinzinho pede para falar com o Mané charreteiro, que os recebe e lhes oferece pouso. Durante a madrugada, enquanto Quinzinho, sua família e os sem-terra assistiam a um documentário sobre a ação dos sem-terra, a polícia invade o acampamento, mata o Mané charreteiro e prende Quinzinho. Seu filho Neco é levado pela polícia para São Paulo, onde é abandonado nas ruas. Zumira chora. Descobre que Aparício enganou a família para ficar com o burro Policarpo.

Dirige-se, então, para casa de parentes. Na manhã seguinte, Quinzinho, já em liberdade, encontra Zumira e promete que irá encontrar Neco. Antes de começar a busca, Quinzinho vai à Aparecida do Norte pedir à santa o seu filho de volta e oferece sua viola como sacrifício. A santa o atende. Quinzinho encontra o filho. Antes disso, Quinzinho consegue, em uma igreja, que antes fora um cinema, algumas latas velhas com o filme do astro Mazzaropi. Feliz da vida, Quinzinho vai a um cinema e pede para projetar um dos filmes. Um dos homens que estava lá não permitiu. Quinzinho se irrita com a resposta negativa e se acorrenta em uma pilastra do cinema dizendo que só sairá quando assistir ao filme com o menino. Seu ato causa repercussão na mídia, que chega para cobrir a reportagem. O dono do cinema fica sabendo e vai ao local para atender ao pedido de Quinzinho. Ele aceita sair de lá somente quando colocarem um “tapete vermelho” para ele passar. Finalmente Quinzinho e sua família, juntamente com outros espectadores, assistem ao filme *Jeca Tatu*, do astro Mazzaropi.

Depois de tudo, Quinzinho volta para sua terrinha com sua família, prometendo retornar a Aparecida do Norte para, então, pagar sua promessa.

CONTEXTUALIZAÇÃO E METALINGUAGEM: O FILME DENTRO DO FILME...

Tapete Vermelho, filme autônomo, constitui-se como uma referência explícita e carinhosa, uma espécie de homenagem a um outro representante que marcou época no contexto do cinema nacional: Mazzaropi. Este artista, em sendo autêntico, com extrema liberdade e senso de observação, criou um gênero próprio na arte de representar. Quer gostemos, quer não do tipo criado pelo artista, não há como negar a influência deste precursor do nosso cinema.



Amácio Amadeu Mazzaropi⁵ nasceu no bairro de Barra Funda na capital de São Paulo, admirava a vida artística e desde cedo quis ser artista. Mazzaropi estudou apenas até o ginásio. Sua carreira teve início, segundo Wilson Tosta, pesquisador biográfico do astro, aos quatorze anos. No interior paulista, fundou o *Teatro de Emergência*, cuja estreia ocorreu em Jundiaí, em 1940. Anos mais tarde montou, juntamente com seus pais Ana Clara e Bernardo, a *troupe* Mazzaropi, um teatro peregrino de repertório fixo. Neste teatro, já interpretava o Jeca. Foi contratado para trabalhar num programa

5 Imagem disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A1cio_Mazzaropi, Acesso em 12.02.2023.

de humor caipira da Rádio Tupi. No início dos anos cinquenta, passou para a TV Tupi, onde se manteve por alguns anos. Ainda nesta década, Mazzaropi foi contratado pela Companhia Cinematográfica Vera Cruz e estreou *Sai da Frente*, seu primeiro sucesso no cinema” (TOSTA, 1984, p. 12).

Após ter feito dois filmes na Brasa Filmes, *O Gato da Madame* e *A Carrocinha* em 1954 e 1955, respectivamente, o artista estreou no Rio de Janeiro, com os filmes *Fuzileiro do Amor*, *Noivo da Girafa* e *Chico Fumaça*, a convite de Oswald Massaini. Em 1958, funda sua própria produtora – produções Amácio Mazzaropi PAM Filmes – e torna-se, além de ator, produtor, roteirista e diretor. De acordo ainda com Wilson Tosta, o primeiro filme de Amácio Mazzaropi como produtor foi *Chofer de Praça*. Para produzi-lo, Mazzaropi vendeu grande parte de seus bens. Felizmente, o filme rendeu bons resultados financeiros. Com o desenvolvimento da PAM, foram produzidos vinte e quatro filmes até 1980. Seus filmes, em geral, eram comédias populares. A última produção foi *Jeca* e a *Égua Milagrosa*. Embora Mazzaropi tenha se inspirado no personagem criado por Monteiro Lobato, em 1918 - o Jeca Tatu - para criar, em 1959 o filme *Jeca Tatu*, não se deve confundir os dois personagens, pois o primeiro

simbolizava o caipira com uma conotação negativa, personagem esta que se popularizou por meio do Biotônico Fontoura. O Jeca de Mazzaropi não era esse Jeca de Monteiro Lobato. Era, diferentemente, um caipira astuto, ladino, de espírito muitas vezes aventureiro, que não media esforços para manter a sua própria dignidade. Talvez um Jeca mais próximo ao Zé Brasil, personagem criada também por Monteiro Lobato para retratar o caipira, em outra fase da vida do escritor, em que, mais maduro, compreendeu que as dificuldades de vida dos lavradores brasileiros não existiam por opção pessoal deles, mas em função de um sistema econômico de exclusão social e pela proposital ausência de investimentos do Estado nesses trabalhadores (BARSALINI, [2002] data provável, não paginado).⁶

De acordo com Glauco Barsalini, para construir o caipira Jeca e suas histórias, Mazzaropi recebeu forte influência das escolas de teatro de Gênero Livre, por exemplo: Teatro Ítalo-brasileiro, criado pelos imigrantes italianos em meados do século XX. Quando Mazzaropi principiou a fazer cinema – na década de cinquenta - o personagem que representava se adequava ao universo social de trabalhadores urbanos que tinham em comum a recente chegada às cidades. Para Mazzaropi, o cinema representava ação, algo diferente de meditação. Criou uma forma ímpar de fazer narrativa, suas histórias possuíam um caráter humanístico e cômico peculiar. Talvez, emane daí a reciprocidade entre público/artista e, posteriormente, seu grande sucesso. Esta representação continua sendo um referencial ainda nos

6 Entrevista de Glauco Barsalini sobre o livro “Mazzaropi, o Jeca do Brasil” (Ed. Átomo), disponível em <<http://www.escritoronline2.hpg.ig.com.br/mazzaropi1.htm>>. Acesso em 10 de Setembro de 2010.

dias atuais, caracterizando o Jeca, segundo Barsalini, como “símbolo do Brasil”.

A partir da observação de sua obra cinematográfica, podemos dizer que o sucesso alcançado por Mazzaropi advém da representação que faz do trabalhador brasileiro. Como diz Glauco Barsalini: “Nós somos caboclos, somos sertanejos, (...) somos negros, somos índios, somos caipiras e imigrantes, nós somos do campo, do mato, dos rios, do mar dos caízaras, nós somos ‘Jecas’”.

UMA LEITURA DO TEXTO FÍLMICO...

Baseado no comediante Mazzaropi, o filme *Tapete Vermelho* nos faz refletir acerca de algumas questões sociais ainda presentes na sociedade brasileira contemporânea. Citamos, para ilustrar, entre outras o Movimento dos Sem-Terra, o consumismo, o posicionamento dos latifundiários, a infância vivida nas ruas, o comércio informal nos semáforos, a eterna politicagem que se transformou em marca registrada do fazer político. Além dessas, paralelamente, o filme nos permite analisar, de maneira crítica, o atual modelo de entretenimento cinematográfico, onde o lucro é, sem dúvida, o objetivo mais importante a ser alcançado. *Tapete Vermelho* nos remete à história de uma cidade, do Vale do Paraíba, interior de São Paulo. Antigamente, nessa região, havia prosperidade em função da plantação de café. No entanto, as terras começaram a enfraquecer e a dar sinais de exaustão, até que, em 1888, com a abolição da escravatura, a economia da região começou a despencar. A partir deste *déficit*, os fazendeiros principiaram a criação de gado no lugar onde anteriormente eram os cafezais. Os moradores rurais, obrigados a migrar para outras regiões, deixaram para trás a lembrança de um período de glória, e se inseriram nas propostas do Movimento dos Sem-Terra.

É neste contexto histórico que se desenvolve o filme. O fio central da narrativa tem por objetivo valorizar e divulgar a cultura caipira, legitimando o valor que deve ser dado à linguagem, à música e às manifestações folclóricas e religiosas das populações primitivas daquela região. Durante a década de cinquenta, com o advento da indústria e com o desenvolvimento das tecnologias e dos meios de informação e comunicação, um cineasta cria um personagem com características de um típico caipira brasileiro, o Jeca. Este personagem reafirma o estereótipo do homem sem estudos, sem cultura, com uma linguagem peculiar, tida como errada.

Caipira, uma designação dada aos habitantes moradores das regiões situadas no interior do Brasil, significa “cortador de mato”, nome dado pelos índios guaianas aos colonizadores brancos, caboclos e negros. O termo varia de acordo com cada região, por exemplo, na região Nordeste usa-se “caboclo” e na região Sul “colono”. A identificação dos personagens de Luis Alberto Pereira com Mazzaropi ultrapassa o nível das aparências. Há uma identificação de imagem. O protagonista quer assistir a um filme de seu ídolo. Este é o gancho que

liga, por intermédio do cinema, as duas realidades. Esta relação é facilmente percebida pelo espectador que, inevitavelmente, compara os personagens, ou seja, seus costumes, vestimentas, linguagem e crenças. Um exemplo disto é a semelhança intencional entre Quinzinho e Mazzaropi. Aqui, como receptores, supomos, talvez, o desejo do diretor era aproximar os dois personagens, com o intuito, obviamente, de homenagear Mazzaropi, ícone da nossa cinematografia incipiente, em um estilo que marcou época na vida cultural e artística do nosso país. Para tal, conta com a capacidade interpretativa dos atores, assim como com os recursos técnico-narrativos de que o cinema dispõe.

Antigamente, nas pequenas cidades ou nos interiores do Brasil, o acesso às salas de exibições cinematográficas era um hábito dos moradores. Ir ao cinema fazia parte de um ritual socializador. No entanto, esta facilidade já não é tão comum nos dias de hoje. No contexto do filme em análise, as dificuldades, nesse sentido, são muito maiores. Nos dias atuais, há poucas salas de exibição. Só os grandes centros dispõem dessa possibilidade. Nas cidades do interior o cinema quase que inexistente. Isto se deve a uma série de fatores: falta de incentivo cultural à indústria cinematográfica, políticas insuficientes na distribuição e veiculação das películas, à migração destes cinemas aos grandes centros urbanos, comerciais, metrópoles e grandes cidades em busca da crescente industrialização e urbanização que fervilhava nestas áreas. Esta migração indica também a mudança que os novos tempos impuseram às cidades de pequeno porte. O espectador percebe esta mudança a partir do momento em que observa e acompanha a longa trajetória que a família percorre até encontrar o primeiro cinema.

Quando encontramos salas de exibição, outra questão se instaura: há uma predominância de filmes estrangeiros, principalmente americanos. Os filmes nacionais são, nesse contexto, preteridos. Daí, explicita-se o grande desafio que os produtores nacionais enfrentam, quanto à distribuição e exibição de seus filmes dentro de seu próprio território.

Voltando ao filme em análise, após deparar-se com o primeiro cinema e perceber que não há nenhum filme de Mazzaropi em cartaz, a família se recusa a comprar ingressos para assistir a um filme estrangeiro. Esta negação indica a impressão de realidade que o cinema pode proporcionar em seus espectadores, quando esses se identificam com os personagens e com a estória contada na tela do cinema. A realidade vivida pela família de Quinzinho, proprietários rurais, seu modo de agir, falar, suas crenças, vestes e o modo como se comunicam, tudo isso permite que o filme *Tapete Vermelho* funcione, metonímica e simbolicamente, como uma metáfora da vida nos interiores do país.

O intuito de assistir a um filme do astro Mazzaropi no cinema, mesmo tendo possibilidades de assisti-lo na televisão, representa a mágica e encantadora

sensação que o ambiente do cinema pode causar aos sentidos de seus espectadores. A sala de cinema, o ritual coletivo de se ver um filme em seu ambiente natural, tudo isso faz da experiência com o cinema, uma experiência única. Em seu modo qualitativo, o filme *Tapete Vermelho*, apresenta, em suas qualidades internas, forte oposição entre cenas claras e escuras, com boa iluminação nas externas e iluminação menos favorecida nas internas, geralmente perceptíveis em cenas noturnas. Isto é uma alusão à tranquilidade serena que envolve a atmosfera existente num ambiente rural ou nas cidades de pequeno porte, concentradas nos interiores do Brasil. As cenas se desenvolvem num período de sete a dez minutos aproximadamente, caracterizando, desta forma, cenas de longa duração. Durante o filme, observamos que são feitos vários cortes em uma mesma cena. Este é um recurso cinematográfico, utilizado para marcar a passagem do tempo. Outro recurso é a permanência de imagens em plano médio, utilizado para garantir a proximidade entre espectador e personagem, os *closes* também se destinam a essa função. Em *Tapete Vermelho* a câmera, geralmente, é fixa, mas realiza alguns movimentos panorâmicos e de *travelling*. A música, recurso que desperta inúmeras sensações e sentimentos em seus ouvintes, está presente em vários momentos do filme. São músicas regionais, de caráter caipira e caracterizam um repertório comum das cidadezinhas do interior do Brasil. Como trilha sonora do filme, as músicas não deixam dúvidas - pertencem ao universo caipira - são executadas fora de cena por Renato Teixeira, artista expressivo no cenário da música popular brasileira, e dentro de cena por personagens caracterizados como violeiros e pelo próprio Quinzinho. Ainda no interior, percebemos o predomínio dos tons verdes, utilizados possivelmente para mostrar o equilíbrio e a vivência harmoniosa entre os moradores do interior e a natureza. As cores mais presentes nos objetos e nas roupas dos personagens são o branco, o amarelo, o laranja e o azul. Esses tons ratificam o ideal atmosférico do interior em que se passa o filme. A primeira parada da família é na casa de seu Marcolino e Dona Rosa, na fazenda Paineiras. Aí, percebemos, de imediato, a diferença entre as duas famílias, diferenças no modo de vestir, de falar, de se comportar que são facilmente perceptíveis. As mesmas diferenças são observadas durante o trajeto da família de Quinzinho na cidade grande.

Durante a busca, a família vivencia várias situações inusitadas. Exemplifiquemos: eles entram em um restaurante que vende comida a quilo e eles não imaginam que a comida é muito cara. Nesse momento, fica implícita a crítica ao consumismo e aos comportamentos das populações citadinas, que gastam valores absurdos em objetos, roupas, sapatos etc. No entanto, a alimentação, necessária à sobrevivência é quase que deixada de lado ou, às vezes, é controlada de forma desregrada. Outro exemplo: a facilidade com que a família é enganada por um espartalhão, personagem interpretado por Paulo Betti, nomeado por Aparício e o modo

como a família é vista pelos moradores da cidade grande funcionam como indicadores da relação entre a vida na zona rural e a vida nos grandes centros urbanos.

O filme traz a figura da personagem Zulmira, esposa de Quinzinho, uma benzedeira. A personagem personifica uma das tradições populares e religiosas comuns do interior do Brasil.



Na imagem, Zulmira está benzedendo uma vaca que, segundo seus donos, os vizinhos de Quinzinho, sofre de “mal olhado”. As ervas e o terço que utiliza, bem como as bênçãos que ela profere funcionam como índice da religiosidade popular, experimentada nos interiores do Brasil.

Esta expressão de cultura religiosa popular, é vivenciada também no momento em que Quinzinho, após sair da prisão, vai à cidade de Aparecida pedir à santa que o ajude a encontrar seu filho Neco. A constante evocação de santos e de Deus, também representa, no filme, a religiosidade do povo brasileiro.

Imagens, escapulários, retratos de santos, cruzes cristãs e elementos como ervas e velas acesas, artefatos da cultura religiosa tradicional presentes no filme, são elementos que funcionam como signos da religiosidade do povo simples do interior. Estes objetos simbólicos, assim como, as expressões e sotaques, são elementos que marcam a expressividade do discurso, caracterizando-o e reforçando as raízes identitárias dos personagens. Durante sua trajetória, em busca de um cinema que exhiba um filme de Mazzaropi, a família conhece o personagem Mané Charreteiro, integrante do Movimento dos Sem-Terra. Este personagem representa, metonímica e metaforicamente, a problemática do Brasil em relação às ocupações territoriais realizadas pelos integrantes deste movimento social. Em outros termos: estamos diante de uma situação particular, que, no entanto, simboliza e caracteriza uma situação geral vivida pelos Sem-Terra.



O símbolo, as cores da bandeira e o modo como os integrantes do MST se vestem, bem como, os objetos e mecanismos que utilizam para chamar atenção à sua causa, também se configuram como índices caracterizadores que indicam que estas pessoas fazem parte deste movimento.

A ação de retirada dos integrantes do MST, da

fazenda onde o acampamento está montado, indica o despreparo da polícia e autoridades em lidar com as ações realizadas por movimentos sociais. Após a aventura vivenciada por Quinzinho e sua família nas grandes cidades, percebemos que, depois do retorno ao sítio, a família tenta se adaptar aos novos tempos. A representação que indica esta mudança de hábitos é simbolizada pela antena parabólica instalada no sítio, após o regresso da família.

A fotografia, em plano geral, ilustra a simplicidade da vida rural. Apesar dos múltiplos obstáculos, a família consegue alcançar seu objetivo. Este ato que simboliza a força e o otimismo que caracterizam o povo brasileiro. O cinema é chamado de “a fábrica dos sonhos”. Pelo menos no cinema, a realidade, driblando o cotidiano do receptor, se reveste de possibilidades inusitadas, positivas. O *happy-end* é sempre esperado, como forma de compensação às agruras da vida. O nosso filme, depois de mil peripécias, termina com um final feliz.

Conforme Martino⁷ (2005), “o cinema (...) é o primeiro exemplo de representação cultural em um nível de complexidade jamais imaginado pela história”. Através dele, “pela primeira vez, o homem foi capaz de reproduzir seu cotidiano com alto grau de fidelidade, colocando-se diante de si mesmo. A realidade da tela podia competir com o mundo exterior - às vezes, com evidentes vantagens”. Ao contrário do que normalmente se propala na Academia, trabalhar com cinema é propor uma atividade que exige cuidados, e é mais complexa do que possa parecer à primeira vista. A escolha de um deles para um trabalho analítico já é, por si mesma, uma dificuldade. Tudo, no cinema, tem uma razão, um porquê. Nada é por acaso. A confluência de signos é uma dificuldade natural para quem se dispuser a trabalhar com a linguagem cinematográfica.

De que cinema falamos? O que, nele, vamos analisar? A história? O tempo? O espaço? As tramas conjuntas e individuais? A fotografia? A montagem? A iluminação? Os cenários? A direção (geral, musical, de arte, etc)? As cores utilizadas, os recursos específicos da linguagem fílmica, como os tipos de planos, os objetos de cena, o som, o cenário cuidadosamente escolhido e demarcado, os cortes, os elementos dramáticos correspondem a subsídios qualitativos internos ao signo e estão aptos a gerar no espectador, a partir de uma ótica emocional, sentimentos imediatos de identificação, de comoção e de ternura para como a estória da família, que parte do interior até a cidade em busca de cumprir uma promessa, assistir Mazzaropi no cinema. Metaforicamente, podemos dizer que, quanto à ação gerada pelo filme, percebemos também um aspecto mais intelectual que físico, uma vez que no périplo empreendido pela família, a narrativa possibilita à plateia, de forma analógica, o conhecimento acerca de outras realidades para além do simples enredo: as reais condições que o cinema nacional

7 MARTINO, 2005, p. 48.

enfrenta nos interiores do Brasil.

A impressão de realidade que o cinema pode proporcionar em seu espectador quando esse relaciona a sua realidade com a “realidade” expressa na tela do cinema, caracteriza o objetivo da estória, ou seja, evidenciar valores do passado, aqui, representado pela figura de Mazzaropi. O processo de interpretação de *Tapete Vermelho* ocorre com base no entendimento e compreensão que o observador ou intérprete tem da cultura popular brasileira. Evidencia um aspecto norteador, ou seja, o conhecimento das diferenças existentes entre a realidade vivida no meio rural e a vivenciada nos centros urbanos.

Sendo uma das representações artísticas mais próximas da realidade, o cinema interfere em nossas vidas. Mostra-nos o que é comum, mas sob outras óticas. Cria realidades distantes, mas perfeitamente plausíveis em nossa imaginação. Põe-nos frente a frente com problemas de todos os tipos. Faz-nos pensar sobre os problemas que fazem parte da complexidade da nossa vida cultural, das nossas relações sociais e políticas, dos movimentos historicamente constituídos.

Em oposição aos tempos antigos, quando nas cidades de pequeno porte ainda fervilhavam salas de exposições cinematográficas, *Tapete Vermelho* mostra um processo de decadência da sétima arte no interior do Brasil e a migração destas salas para os grandes centros urbanos; quando o cinema nacional não pode competir com as produções estrangeiras. A trajetória de Quinzinho faz emergir esses questionamentos, e põe, entre outras possibilidades de associações e interpretações, em evidência as dificuldades que as populações do interior enfrentam para ter acesso aos bens culturais, de uma forma geral, e, aqui, no nosso caso, ao cinema. A impressão de realidade causada no espectador, assim como o encantamento proporcionado por interação da sétima arte, possibilita a identificação e representação da população brasileira com as estórias que representam sua cultura e seus costumes, como é o caso da estória contada no filme.

O filme, como um documentário que flerta com o ficcional, explora as mudanças ocorridas ao longo do nosso percurso histórico, colocando em evidência as diferenças entre a vida no interior e na cidade, bem como o distanciamento cultural entre esses dois mundos. Para efeito de catalogação e fins didáticos, cada filme, em particular, pertence a um gênero específico. Os gêneros mais comuns são a comédia, o horror, o suspense, os dramas, os filmes épicos, os de ficção científica etc. Com ele, rimos da nossa própria miséria. Reconhecemo-nos nas personagens. Identificamo-nos com as situações. *Tapete Vermelho* se revela como símbolo da vida no interior do Brasil e nos leva a outros horizontes. Proporciona momentos de identificação, de descontração, e, com ele, defrontando-nos com a nossa dualidade, com a nossa maneira controversa e estranha de ser.

REFLEXÕES FINAIS

Sobre qualquer texto pairam inúmeras possibilidades de Leitura. Vemos, aqui, Leitura como apreensão, como compreensão, como interpretação, como inserção dessas interpretações em um contexto mais amplo. Ler um livro é completamente diferente de ‘ler’, ou assistir a um filme. Os nossos conhecimentos prévios vão dar o grau de apreensão daquilo que se lê. Quanto maior for o nosso conhecimento, tanto maior a capacidade de tirar proveito dessas leituras. Literatura e Cinema, no entanto, têm em comum, entre outras possibilidades, a característica de serem texto quase sempre narrativos. Conta-se, normalmente, através do texto fílmico, uma história, como a Literatura, aliás, já fazia milenarmente. Desse modo, podemos nos debruçar sobre a narrativa, analisando-a de múltiplas maneiras.

Quando o espectador se predispõe a assistir a um filme, está deliberadamente se propondo a penetrar numa aventura com tempo determinado. Enquanto espectadores, nós nos permitimos um afastamento temporário da realidade cotidiana para ingressar numa quimera com início, meio e fim pré-estabelecidos, como se embarcássemos numa viagem que termina quando a luz se acende. Esta é mais uma das brilhantes e convenientes aventuras, pois o espectador sabe a que horas vai terminar e nada terá sido afetado em sua vida (ou não), quando a sessão acabar. O cinema conta com o interesse e atenção do espectador, desta forma, instaura-se uma cumplicidade entre ele e a estória contada na tela. Durante a exibição, passamos por países imaginários, fantasiosos ou reais, lugares conhecidos ou desconhecidos, cidades, casas (que poderiam ser as nossas), tempos (físicos ou psicológicos), horas (imaginárias ou reais), dias e noites (interiores ou exteriores), tudo isso em questão de minutos, tudo isso, sem sair da cadeira. O público interessado em assistir a uma boa história no cinema, recebe uma infinidade de informações. No entanto, para este espectador, o filme serve apenas como entretenimento por alguns momentos. Esse é o grande triunfo do cinema e, por vezes, também, o grande equívoco do espectador, pois durante uma sessão, uma diversidade de preceitos e ideologias são reproduzidos para nós, leitores, receptores, aprendizes, sonhadores, ou seja, o cinema pode oferecer muito mais do que simples entretenimento ao público: nos leva a refletir sobre os problemas presentes na nossa vida, quer individual, quer coletivamente.

Todo o arcabouço cinematográfico, ao longo de seus pouco mais de cem anos de história, trouxe o cinema a um patamar artístico. E, como toda obra de arte, por intermédio de sua linguagem híbrida, traz consigo inúmeras camadas de significação que podem passar despercebidas para um leitor ocasional, ou para um observador desatento. Todavia, numa sessão de cinema, todos podem sair satisfeitos ou não. Esta possibilidade nos permite perceber que cada

espectador, atento ou não, faz, como em qualquer outro tipo de apreensão artística, a sua própria leitura das imagens sugeridas no filme, do enredo apresentado, e este mesmo espectador, quando revê um filme jamais estará assistindo ao mesmo filme. O olhar de quem vê e o momento já são outros.

Refletir sobre o filme *Tapete Vermelho* nos permitiu, entre muitas outras, a investigação de alguns temas: a migração das salas de exibições dos interiores para as cidades grandes; a valorização da cultura e de personagens nacionais; as diferenças que norteiam a vida urbana e a campestre, e, por fim, o drama que o cinema nacional enfrenta para exibir filmes em seu próprio território, bem como pretendeu interpretar os signos, símbolos e índices que permeiam o universo do filme. O encanto que o cinema exerce sobre o espectador, com o auxílio, principalmente, mas não só, da representação por imagem, habilita este signo, ora analisado, a causar uma enérgica impressão de realidade entre os dois universos – Quinzinho, o presente, e Mazzaropi, o passado – e nos direcionam a nos envolver com a realidade vivida no interior do Brasil. As tradições devem ser cultivadas. Isto está implícito na mensagem veiculada pelo filme. A realidade mostrada no cinema não funciona, necessariamente, como cópias fieis da vida real, mas como uma ilusão – impressão de realidade. As imagens, ao adquirir som e movimento, impressionam, deleitam, seduzem, encantam e enriquecem a sensibilidade e a percepção humana. Somos, enquanto espectadores, tomados por esta impressão do real, conseguida por meio de técnicas cinematográficas, que permitem ao cineasta, como a um Deus, arranjar, dispor de situações e destinos das personagens.

A linguagem cinematográfica é, como toda linguagem, representação. Representação que está no lugar do real, criando ilusão de realidade. O trabalho com o cinema nas salas de aula deve ser encarado não somente como um estudo de um tipo de discurso, mas, sobretudo, na formação do cidadão, inserido no contexto da nossa realidade contemporânea, procurando mostrar, como expõe o filme, os problemas da exploração, das migrações, dos avanços tecnológicos interferindo na realidade cotidiana. Pode, também ser visto como um discurso que promova a interação entre diversos tipos de textos. Dito de outra maneira, o cinema deve estar diretamente ligado à leitura e, sobretudo, utilizado como provocador do interesse à leitura e interpretação do mundo.

Quando falamos em leitura de mundo, pensamos que a leitura de mundo, deste mundo moderno, é muito mais complexa. Envolve uma realidade marcada pela velocidade, pela tecnologia, pela diversidade de concepções artísticas. Envolve ver o mundo em seu lado negativo, o lado da corrupção, da violência, da competitividade desleal. Envolve ver o mundo no seu processo mais amplo de globalização. A partir desta ótica, o trabalho com discursos cinematográficos se constitui como recurso didático, que auxilia o docente na formação social e

intelectual do aluno. Leitura, Literatura, Textos Linguísticos e Cinema constituem-se bens culturais, e, como tais, exigem um olhar mais aglutinador sobre todos os aspectos da vida moderna. Por isso, à escola - instituição educadora e formadora de cidadãos – compete a tarefa de proporcionar ao aluno o conhecimento acerca destas possibilidades de ensino e de aprendizagem, buscando sempre oferecer à consciência suportes consistentes para compreender o outro, para compreender a vida moderna. No mundo moderno coexistem diversas maneiras de expressão, de diversas linguagens que constituem o processo de comunicação. Desta maneira, o aluno poderá refletir sobre si mesmo, pois nossas atitudes, linguagens, comportamentos e até o nosso modo de vestir são formatados a partir da observação do outro. O cinema tem essa capacidade de nos fazer sonhar, de nos fazer esquecer, ainda que só por um determinado tempo, da nossa realidade, uma realidade com a qual nós, via de regra, nos habituamos. Melhor ainda, quando, aliado ao entretenimento, podemos tirar algumas lições, algum aprendizado dos filmes, trazendo-os para o contexto das nossas vidas.

REFERÊNCIAS:

DE BRITO, José Domingos (Org.). *Literatura e Cinema. Coletânea de depoimentos célebres e biografia resumida* (4º vol.) São Paulo: Novera, 2007.

EBERT, Roger. *A magia do cinema*. Trad. Miguel Cohn. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GOMES, Paulo Emílio Sales. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LEITE, Sicney Ferreira. *O cinema manipula a realidade?* São Paulo: Paulus, 2003.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Comunicação: troca cultural?* São Paulo: Paulus, 2005.

TOSTA, Wilson. “Mazzaropi e o cinema caipira”. In: *Revista Rio festival*. 1984. p. 12. Site: <<http://www.museumazzaropi.com.br/sucesso/suc20.ht>>. Acesso: 10.09.2022.

ENSINO DE CIÊNCIA MATEMÁTICA À LUZ DA TRANSDISCIPLINARIDADE: UM PROJETO PEDAGÓGICO POSSÍVEL

Jobson Jorge da Silva¹

Izabel Cristina Pereira da Rocha²

Edivaldo Jeronimo Pereira do Nascimento³

João Pedro Oliveira do Nascimento⁴

Elza Galdino de Oliveira⁵

-
- 1 Doutorando em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade Futura, Especialista em Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Especialista em Docência e Gestão na Educação à Distância pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor concursado da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. jobson.jorge@upe.br.
 - 2 Doutoranda em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Mestre em Educação - Inovação pedagógica pela Universidade da Madeira, Portugal. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife; e Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Graduada e licenciada em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE); Graduada em Pedagogia com habilitação em Magistério, Supervisão e Administração Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Professora concursada na Rede Estadual de Pernambuco, exercendo a função de Assistente de Gestão e concursada no cargo de Analista em Gestão Educacional na Rede Estadual de Pernambuco. izabelrochape@gmail.com.
 - 3 Professor, Pesquisador e Audiodescritor; Inclusão Social e Comunicação Inclusiva; Doutorando Em Ensino - RENOEN - UFRPE; Mestre em Ensino de Biologia - UFPE/UFMG; Especialista em Ensino de Biologia - UFRPE; Especialista em Astrobiologia - USP; Licenciado em Ciências Biológicas - UFRPE Bacharel em Ciências Biológicas - UFRPE; Professor de Zoologia e Parasitologia da FASUP - Faculdade de Saúde de Paulista; Professor Tutor do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão - UFPE; Professor da Rede Pública Estadual de Pernambuco; Professor da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes; Professor do Ensino Médio da Rede Privada do Recife e Cursos Preparatórios para os Vestibulares de Pernambuco e de todo o País.
 - 4 Doutorando em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (PPGECM/UFPE). Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professor concursado nas Redes Municipais de Ensino de Brejo da Madre de Deus e Jataúba em PE. oliveira.nascimento@ufpe.br.
 - 5 Doutoranda em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Gestão Educacional e Criatividade pelo CINTEP; em Gestão Educacional e Tecnologias Digitais pela Academia do Cabo Branco (PMPB) e Especialista

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe uma investigação sobre os fundamentos teóricos da educação matemática e a relação desses estudos com o ensino básico em uma perspectiva de melhoria da qualidade da educação básica, especificamente do ensino de matemática, em uma perspectiva transdisciplinar. Nesse sentido, é importante ressaltar a importância dos estudos voltados para a *práxis* educacional dentro do ensino da Matemática. Nesse campo do conhecimento e entendendo que há muitos desafios para fazer educação, principalmente na matemática é que sugerimos a presente pesquisa, pois entendemos ser necessário ampliar as discussões sobre o tema e valorizar os estudos modernos a partir de concepções pedagógicas e metodológicas que relacionam a teoria e a prática em uma perspectiva transdisciplinar.

Com base na discussão que apontamos, tematicamente, construímos o seguinte problema de pesquisa: de que forma a educação matemática pode colaborar com a melhoria na abordagem epistemológica do professor de matemática (ciências exatas), tendo em vista, a contextualização e a abordagem centrada nas práticas sociais dos estudantes a partir da transdisciplinaridade?

A presente pesquisa se justifica *a priori* por sua natureza científica, tendo em vista, a abordagem do estudo que pretende revisar e apresentar a Educação Matemática desde a fundação até a relação com a prática pedagógica, além da, transdisciplinaridade e da perspectiva do ensino. Nesse aspecto, o estudo pretende contribuir com a sistematização dos conhecimentos sobre educação matemática a partir de uma revisão bibliográfica e a construção de categorias da abordagem centrada na educação matemática.

Além disso, o estudo se justifica por sua relevância prática que pretende integrar teoria à prática pedagógica contribuindo com a ampliação da discussão sobre educação matemática tanto com a comunidade acadêmica como entre professores licenciados na área que tiverem acesso ao artigo científico produzido após o nosso estudo.

A partir das considerações observadas temos como objetivo geral: desenvolver revisão bibliográfica sobre Educação Matemática, na perspectiva transdisciplinar, objetivando contribuir com a ampliação da discussão sobre o tema. Além disso, temos como objetivos específicos: (a) revisar os fundamentos da Educação Matemática, (b) contribuir com a sistematização de um estudo que amplie a discussão sobre o tema e que proporcione formação docente na perspectiva da epistemologia em Matemática e (c) apresentar profundidade teórica no quesito relações teóricas entre transdisciplinaridade, currículo e educação matemática.

em Psicopedagogia (em formação) pelo Instituto Mineiro de Formação. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Pedagoga efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. elzagaldinodeoliveiracunha@gmail.com.

2. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM PERSPECTIVA E A TRANSDISCIPLINARIDADE

A partir da discussão inicial sobre Educação Matemática e transdisciplinaridade elaboramos uma revisão bibliográfica sistemática dividida em três etapas: educação matemática, transdisciplinaridade na educação básica e currículo. Assim, a presente seção objetiva apresentar sistematicamente essa revisão bibliográfica e a relação entre essas três perspectivas teóricas.

2.1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

O ensino da Matemática passa por transformações e atualizações nos currículos educacionais, mas a prática ainda continua distante da teoria que orienta a transdisciplinaridade entre a Matemática e a Língua Portuguesa, sendo assim, muitos professores da Matemática dizem que os alunos não sabem interpretar os enunciados, observa-se também que os discursos usados pelos profissionais dessa disciplina continuam sendo repetidos, como, por exemplo, os discentes que sabem da Matemática não sabem a Língua Portuguesa e vice-versa, outrossim, os problemas que os livros didáticos apresentam para que eles resolvam na sala de aula e a falta de interpretação como está acima citado. No entanto, a pesquisa tende a mostrar que as habilidades e os eixos do ensino de Português e da Matemática estão ligados e não podem ser separados, logo, a linguagem está inserida em nosso cotidiano e na práxis escolar.

Embora, na vida prática, muitos alunos realizem complicadas operações matemáticas para resolver problemas do seu cotidiano, essas mesmas operações, quando propostas por professores ou organizadas nos livros didáticos, por meio dos códigos matemático e linguístico, costumam se tornar verdadeiros enigmas. Não raro, atribuímos às restrições das habilidades de nossos alunos na leitura de textos didáticos que abordam conteúdos escolares de Matemática, grande parte da responsabilidade sobre eventuais insucessos no aprendizado da Matemática ou na realização de atividades a ele relacionadas (LORENSATTI, 2009, p. 2).

Sendo assim, vale ressaltar a importância da prática pedagógica para o ensino das habilidades e competências nos currículos educacionais dentro ensino da Matemática, mas ainda há empecilhos para o sucesso do ensino-aprendizagem dessa disciplina, pois ainda muitos alunos têm dificuldades para entender e resolver as questões propostas pelos livros didáticos e pelos professores. Ademais, os docentes da Matemática não procuram estar atualizados dentro dos novos parâmetros curriculares e conhecer a realidade que eles estão inseridos, assim, a linguagem é fundamental para a interação entre educador e educando dentro da prática escolar.

Os estudos voltados para a prática docente do professor de matemática estão cada vez mais fortalecidos entre pesquisadores em Educação Matemática. Atualmente são apresentadas inúmeras possibilidades para minimizar as defasagens entre a matemática e suas novas tecnologias com o ato de ensinar do professor de matemática. O ensino de matemática deve acompanhar a evolução da humanidade e as melhores estratégias a seguir é associar seus conceitos, regras e relações com as novas tecnologias da Educação Matemática (PONTES, 2018, p. 109).

Com isso, observa-se que a *práxis* Matemática é fundamental para o ensino na sala de aula, ou seja, a teoria e a prática estão inseridas e não podem ser separadas, pois ainda existem docentes que há uma resistência a teoria e dizem que ela está distante da realidade escolar, no entanto é mister destacarmos que não há teoria sem a prática porque é através da prática educacional que a teoria é aplicada e construída, nesse sentido, a Educação Matemática leva o professor a pensar e a questionar as metodologias usadas e aplicadas no espaço escolar, e como os discentes conseguem aprender e a resolver os problemas matemáticos de acordo com os conhecimentos e as habilidades propostas pelo docente dessa importante área do conhecimento.

Ademais, é papel do professor estar atualizado e sempre buscar novas formas de ensino com base nas teorias aplicadas dentro da Educação Matemática para que o aluno saia da rotina em ser um depósito do conhecimento, mas que ele seja o sujeito ativo e agente construtor do processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Faz-se necessário que o ensino de matemática nas bancas escolares esteja centrado na investigação, na problematização, de forma que seus conceitos estejam contextualizados mediante a um modelo interdisciplinar. O professor de matemática deve estar preparado para enfrentar os obstáculos provenientes desta difícil passagem dos modelos abstratos da matemática, desenvolvidos em sala de aula, para uma representação concreta, desses modelos, no mundo real (PONTES, 2018, p. 110).

Vale ressaltar a importância das novas metodologias de ensino para a aprendizagem da Matemática, também é importante desmistificar que essa disciplina se relaciona que com as outras disciplinas do currículo educacional, por exemplo, a área da Linguagem, pois sem a linguagem o ser humano não se relaciona com o outro, isto é, a interação é fulcral para essa relação e a interdisciplinaridade entre a Matemática e a Linguagem. Com isso, é importante sair do abstrato e partir para o concreto, sendo assim, observa-se que os desafios serão fulcrais para a construção do processo de ensino-aprendizagem da Matemática porque são esses desafios que levarão o professor a questionar o próprio sistema e a querer buscar novos recursos e novas metodologias para aperfeiçoar esse ensino, sendo assim, são importantes conhecer a realidade que o discente está inserido e a contextualização desse conhecimento por meio das metodologias

ativas propostas pelos currículos educacionais.

Alguns elementos educacionais, tais como, o ensino de matemática e o professor de matemática da educação básica, necessitam se realinhar ao novo modelo de mundo tecnológico, da informação e da comunicação. Essa quebra de paradigmas na educação básica se faz necessário, pois a escola é a maior responsável na formação e qualificação do cidadão para suprirem as necessidades do mundo moderno (PONTES, 2018, p. 110).

Nesse viés é mister salientar a importância da Educação Matemática para o processo de ensino-aprendizagem entre educador e educando, porquanto ambos são sujeitos ativos desse processo, ambos são responsáveis pelo sucesso da aprendizagem e o educador tem o dever em facilitar ensino e propor novos métodos para que os educandos aprendam e sejam capazes em colocar em prática os conhecimentos matemáticos em seu cotidiano e o respeito a diversidade cultural e social.

Especificamente sobre ensino de ciências e matemática já que a discussão desenvolvida nesse texto trata dessa grande área e de forma específica sobre o ensino da Matemática aponta-se para a discussão dos acordos epistemológicos do ponto de vista multicultural e da diversidade no campo do ensino das Ciências da Natureza, especificamente, e da diversidade humana e do ensino da Matemática.

No contexto da formação de professores/as de Ciências e matemática, a temática da diversidade tem enfrentado dificuldades para ser amplamente discutida no contexto da formação docente e do currículo dos cursos de formação já que a discussão realizada aqui abrange a transdisciplinaridade e, portanto, a diversidade e outros temas diversos e transversais. Nesse sentido, recorre-se à produção de (CUNHA; PAGAN; WARTHA, 2020, p. 51) para detalhar essa discussão:

Essa análise se faz especial no caso do ensino das ciências, considerando-se que o próprio processo de criação e comunicação da ciência se mostra mais compatível a determinados grupos culturais do que a outros, conforme buscamos problematizar. Compreender esses conceitos no contexto do ensino de Ciências e na formação de professores de Ciências, parece um desafio premente para o campo do Ensino e para todos aqueles envolvidos no processo. Com o propósito de dar visibilidade à pontos de reflexão sobre essa temática, buscamos combater a padronização, a desigualdade e a discriminação.

Uma das questões que se coloca diante deste modelo de formação e currículo que encare a diversidade como integrante da realidade social é a composição colonial, eurocêntrica e masculinizada do conhecimento produzido em nosso território e em diversos outros territórios que também estiveram sujeitos às invasões e à colonização.

A discussão se amplia quando se menciona os países da América do Sul ou do hemisfério sul em nível global. Países como o Brasil, que tiveram um início de

formação da sociedade civil a partir da concepção europeia de sociedade, desprezam completamente as origens e as práticas científicas já existentes nesses territórios antes da chegada dos invasores ou simplesmente roubam tais iniciativas de populações originárias e/ou escravizadas e atribuem como feito do colonizador.

Além do genocídio das populações africanas e indígenas também foram exterminados ou usurpados suas descobertas científicas, suas línguas, seus conhecimentos médicos e matemáticos além da liberdade social e o direito à vida sendo tratados inclusive como objetos passíveis de venda, troca ou descarte.

Assim, entendemos que o modelo de desenvolvimento das sociedades modernas seguiu os moldes europeus que impuseram às demais civilizações a sua cultura, dentre elas a Ciência matemática, temática de discussão maior deste artigo, enquanto hegemônica e desenvolvida. A leitura da Ciência que conhecemos como moderna, implica uma cultura europeia, branca, judaico-cristã e masculina, sendo um tanto reducionista e discriminatória.

Nesse sentido, entendemos que numa visão multicultural admite-se que existem múltiplas culturas que constroem múltiplas formas de conhecimento. Os autores informam que o objetivo da escrita do texto não é impor um novo modelo cultural e de produção científica, mas, sim, possibilitar a existência de todos eles ao mesmo tempo inclusive os saberes colonizadores, os que já têm validade na sociedade contemporânea.

Sendo assim, a pauta do professor não deve ser a destruição ou anulação do conhecimento científico socialmente aceito e instalado em prol da instauração do conhecimento que ele acredita ser o mais adequado para determinada comunidade. Na verdade, é necessário compreender as realidades contextuais científicas e a possibilidade de perpetuação de uma formação dialógica, crítica e complexa podendo integrar diferentes correntes teóricas, científicas e educacionais.

Logo, é no contexto da configuração multiculturalista que a educação e a formação científica devem estar ancoradas. A perspectiva do ensino e do/a professor/a precisam ser alicerçadas em diversas possibilidades de produção do conhecimento. Nesse aspecto, o processo de hibridização cultural é intenso nas sociedades atuais, fazendo com que as culturas não sejam “puras”, pois as identidades são abertas e estão em constante construção pelas relações interculturais que estabelecemos com o outro. Nesse contexto, no cenário educacional, Vera Candau (2008, p. 23) nos coloca que,

A perspectiva intercultural [...] quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder [...] e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

A intenção na discussão da interculturalidade e do relacionamento dessa discussão com as práticas pedagógicas abrange o momento pedagógico/epistemológico do docente e as escolhas que ele faz ao decidir que tipo de conhecimentos serão apresentados aos seus estudantes.

Nesse cenário histórico, social e político, nossa identidade, nossas regras e convenções sociais são atravessados por diversas práticas culturais e assim devem ser entendidas e contextualmente vivenciadas na escola nas diversas áreas do conhecimento/disciplinas curriculares.

2.2 TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

Para entendermos como a transdisciplinaridade atravessa os currículos de formação de professores e colabora positivamente com o ensino é necessário compreendermos conceitualmente as questões que se colocam nessa perspectiva educacional. Atualmente, não podemos separar a Transdisciplinaridade e a Educação Básica, pois a BNCC e os PCNs abordam esse tema e dão ênfase para que os professores trabalhem de acordo o atual contexto educacional.

A transdisciplinaridade envolve um processo amplo dentro da educação e esse estudo vem desde o século XX, com isso, tendo como base teórica os estudos do Jean Piaget, estudioso do desenvolvimento humano através da cognição, sua teoria teve destaque em analisar os desenvolvimento do indivíduo na infância e como esse processo se dava até o início da adolescência, ele estabeleceu fases para explicar esse desenvolvimento por meio da cognição e essa abordagem recebeu a nomenclatura de Construtivista, ou seja, o indivíduo é um sujeito ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem e ele não é um depósito do conhecimento, mas aprende com o meio que está inserido e o docente deve aproveitar esse meio para ser o mediador desse conhecimento. Assim, essa abordagem trouxe afirmações para as práticas educacionais atuais e tendo respaldo nos currículos pedagógicos, com isso, influenciando diversas áreas educacionais.

O termo transdisciplinaridade foi apresentado por Jean Piaget na década de 1970, época em que o debate em torno dos diferentes níveis de organização do conhecimento era intensificado pelos termos multidisciplinaridade e interdisciplinaridade (SILVA, SANTANA, NASCIMENTO, 2021, p. 5).

Desse modo, a transdisciplinaridade tem o objetivo em promover debates entre as diversas disciplinas escolares visando quebrar as barreiras entre elas e apresentar através das práticas educacionais o pluralismo para a construção do conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor da Educação Básica esteja atento as inovações curriculares e sempre atualizado aos novos currículos educacionais para que o ensino seja dinâmico e eficiente dentro da Transdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, para se chegar à etapa da transdisciplinaridade, conforme aponta Weil (1993), é necessário que os(as) professores(as) realizem reflexões sobre o desenvolvimento de suas práticas docentes. Assim, criam possibilidades de ligação entre os conhecimentos, superando as fronteiras que existem entre as disciplinas escolares. Conforme Nicolescu (2000, p. 35), a transdisciplinaridade “[...] diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Trata-se de uma postura que considera a multidimensão da realidade e atua na articulação de seus múltiplos níveis para a unificação do conhecimento (SILVA, SANTANA, NASCIMENTO, 2021, p. 6).

Esse conceito é importante para entendermos como o processo de ensino-aprendizagem deve ser realizado nas instituições de ensino, logo, é importante o professor se apropriar desse conhecimento para transformar a sua metodologia, pois sabe-se que o ensino básico passa por diversos conflitos e precisa ser reformulado, principalmente, as escolas públicas, quer dizer, ainda o atual sistema educacional enfrenta desafios que afetam as práticas docentes e, estes por sua vez, estão fora do contexto social que o discentes estão inseridos.

Além disso, a prática pedagógica que a Matemática está inserida precisa ser transformada radicalmente para os alunos possam sair do abstrato para o concreto, assim, faz-se necessário que os docentes do ensino básico compreendam que não se trabalha com a disciplina de forma isolada, nesse caso, principalmente, a Matemática. Mas é fulcral que ela seja abordada em conjunto com as demais disciplinas e de acordo com o contexto que o corpo escolar esteja inserido, isto é, a importância da práxis docente de forma reflexiva e que leve o educando a ser um sujeito que tenha uma consciência crítica, por isso, que o leve a transformar a realidade que está inserido.

Pode-se compreender a transdisciplinaridade como uma metodologia que possibilita ao ser humano permanecer sempre aberto a novos processos, ao transcender o nível da fragmentação disciplinar e articular uma rede de saberes. Por meio de práticas educativas transdisciplinares, o ser humano poderá mudar o seu modo de pensar para um enfoque pluralista do conhecimento, que o coloque em conexão com a natureza e a sociedade (SILVA, SANTANA, NASCIMENTO, 2021, p. 7).

A discussão sobre transdisciplinaridade, ainda que na perspectiva do ensino da matemática precisa, necessariamente, passar pela discussão sobre currículo e história do currículo. Sendo assim, apresentamos, também, uma breve discussão sobre currículo e os avanços significativos para a educação e para a educação matemática.

2.3 CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO BÁSICA

A discussão sobre currículo e sobre os profissionais que são formados a partir

da sistemática organização de conteúdos por eles propostos data de longo período. A partir disso, compreendemos a necessidade de um panorama histórico sobre currículo e organização dos programas educacionais para a formação docente.

Sendo assim, a elaboração dos currículos educacionais passa por diversas discussões entre os agentes da educação, mas esses currículos são respaldados por um determinado grupo político que ascende ao poder, com isso, eles sofrem influência dos grupos que estão na elaboração dos currículos educacionais e em nosso caso as PCNs e recentemente a BNCC.

Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Em ambos os casos, parece-me, tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central no caso, o governo federal (LOPES, 2004, p. 110-111).

Nesse sentido, várias discussões e debates foram e continuam sendo realizados sobre esses currículos, outrossim as escolas são comprometidas a aplicarem em seu cotidiano e devem seguir essas propostas sem questionamento. Mas, a realidade do Ensino Básico é diferente do que propõe esses currículos, pois sabe-se que ainda há resistência por parte de alguns gestores, como também parte dos professores em diversas disciplinas, inclusive, a Matemática e a falta de investimento na infraestrutura das escolas públicas em todo o país, pois é fácil falar em Transdisciplinaridade e a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aulas, todavia é mister analisar se a comunidade escolar em todo território nacional participou da elaboração dos currículos educacionais, se ela teve respaldo dentro dessas discussões e se a práxis escolar está de acordo com as propostas desses currículos, que por sua vez encontra distante da realidade escolar brasileiras.

Hodiernamente, vivemos em um mundo globalizado e tudo gira em torno da tecnologia, dessarte, os currículos tendem a acompanhar essas inovações para a realidade educacional brasileira e é necessário convocar e escutar os sujeitos ativos do processo educacional, pois o nosso país possui uma dimensão continental, ou seja, temos uma cultura diversificada e rica, posto isso, é primordial que a Educação Básica respeite a diversidade do Oiapoque ao Chuí, buscar compreender que a educação é um processo dinâmico e que visa a formação s senso crítico, desse modo, é fulcral que os currículos da Educação Básica valorizem a diversidade do povo brasileiro e formem cidadãos críticos.

Analiso as definições curriculares para o ensino médio do governo passado. Concluo que, a despeito de uma sintonia com orientações do BID, um dos principais financiadores da reforma, e com princípios de outras reformas curriculares no mundo, há orientações híbridas que associam discursos da perspectiva crítica, do construtivismo, de princípios gerais da escola nova, e discursos que remetem à base do eficientismo social. A formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo (LOPES, 2004, p. 114).

Desse modo vale destacar que apesar dos desafios que a Educação Básica enfrenta em tempos hodiernos, compreende-se que devemos questionar a formação pedagógica atual e que os esses currículos não devem atender aos interesses de um determinado grupo, no entanto o foco deve ser direcionado a escola, principalmente, a comunidade escolar em sua diversidade sócio-histórico-cultural e com foco na formação continuada dos docentes para que sejam formados discentes autônomos e críticos que visam a transformar a sociedade atual, por isso que a função da escola é promover a diversidade dos conhecimentos e por meio da Transdisciplinaridade transformar o ensino tradicional em uma ensino voltado para a formação da pessoa humana, dessa forma, a Matemática em conjunto com as demais áreas do conhecimento tem a importância em transformar a realidade atual.

3. METODOLOGIA

O presente estudo organizou-se a partir de três perspectivas simples: a) revisão bibliográfica sobre Educação Matemática a relação com a prática Pedagógica no Ensino Básico b) a transdisciplinaridade e o trabalho na educação básica e c) as perspectivas históricas e teóricas sobre o currículo e a constituição dos currículos.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e, portanto, qualitativo do ponto de vista da revisão teórica realizada e apresentada nas seções supracitadas. Fundamentamos nossa decisão em Ferenrof (2016, p 551) ao expor que “[...] a revisão sistemática é um método de investigação científica com um processo rigoroso e explícito para identificar, selecionar, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes à pesquisa.”

Sendo assim, nosso estudo apresenta três breves passos metodológicos.

- I. Revisão sistemática sobre Educação Matemática separadas nos seguintes passos ou estruturas:
 - a) Fundamento da Educação Matemática;
 - b) Relação da Educação Matemática com a Educação Básica.

II. Revisão sistemática sobre Transdisciplinaridade e Educação Básica destacando os seguintes pontos:

- a) Transdisciplinaridade e epistemologia do professor de matemática;
- b) Contextualização histórica da transdisciplinaridade;
- c) Transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

III. Por fim, apontamos para a perspectiva do currículo e da constituição social, histórica e política dos currículos entendendo que este faz parte da composição das aulas de matemática.

4. PROPOSTA PRÁTICA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo em discutir sobre a Educação Matemática, a sua importância no contexto do ensino básico e a relação com as demais disciplinas do currículo da educação básica, pois, atualmente, os currículos educacionais trabalham com a transdisciplinaridade, isto é, o trabalho com as disciplinas de forma ampla e respeitando os aspectos sociais, históricos e culturais, assim sendo, as disciplinas se relacionam com as outras, com isso, o dever do educador em sua área do conhecimento, ensinar e apresentar os temas transversais de forma ampla e a sua relação com os diversos eixos temáticos dentro da práxis educacional envolvendo a Matemática.

Ademais, esses novos conceitos são importantes para solucionar o déficit dentro da Matemática, portanto, a Educação Matemática visa trazer importantes estudos para a educação básica por meio da transdisciplinaridade na relação entre educador e educando, ela quebra com os paradigmas de que a Matemática é um ciência isolada e é necessário que o docente tenha interesse em pesquisar e conhecer diversas metodologias para o ensino básico, desse modo, percebe-se que a interação é importante entre docente e discente e através dessa interação a linguagem é fulcral para o processo de ensino-aprendizagem entre os sujeitos ativos da educação de acordo com a abordagem construtivista e centrado no aluno em seu contexto histórico-sócio-cultural dentro da aprendizagem na sala de aula.

Por fim, a partir desses apontamentos, entende-se a relevância de ampliar os conhecimentos docentes sobre Educação Matemática e a necessidade de se conhecer mais sobre estratégias inovadoras de ensino da matemática acompanhado das novas tecnologias e das tendências educacionais inclinadas à abordagem construtivista e interacionista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PONTES, E. A. S. et al. **O saber e o fazer matemático: um dueto entre a teoria abstrata e a prática concreta de matemática.** Psicologia & Saberes, 2016. Disponível em <http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/>

view/734/609. Acesso em 16 de Novembro de 2022.

BALL, Stephen J. Grandes políticas/pequeno mundo: uma introdução às perspectivas internacionais em política educacional. **Educação comparada**, v. 34, n. 2, pág. 119-130, 1998.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrar uma “cultura educacional mundial comum” ou localizar uma “agenda educacional globalmente estruturada”? **Teoria Educacional**, v. 50, n. 4, pág. 427, 1999.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan L. Os efeitos variados das organizações regionais como sujeitos da globalização da educação. **Revisão comparativa da educação**, v. 46, n. 1, pág. 10-36, 2002.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. **Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF**. Revista ACB, 2016.

JALLADE, Jean-Pierre. Ensino Secundário na Europa: principais tendências. In: **Reunião da Rede Regional de Diálogo de Políticas, Educação e Formação de Recursos Humanos**. Paris: BID, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LOPES, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**, v. 1, p. 93-118, 2002.

LORENSATTI, Edi Jussara Candido. **Linguagem matemática e pesquisa: relato de uma experiência**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, Maria Cândida. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000.

NICOLESCU, Basarab; MORIN, Edgar; DE FREITAS, Lima. **Carta da transdisciplinaridade**. Portugal: Convento da Arrábida, novembro de 1994.

PAGAN, A. A. CUNHA, C. WARTA, E. J. **Diversidade e preconceito no ensino de ciências: elementos para a formação de professores**. UFS, 2020.

PIAGET, Jean. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In: **L'interdis-**

ciplinarité - problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités, Nice, 1970. Actas do colóquio, OCDE, Paris, 1972.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. Globalização e educação: Complexidades e contingências. **Teoria educacional**, v. 50, n. 4, pág. 419, 2000.

RODRIGUES, Maria Lúcia. Caminhos da transdisciplinaridade: fugindo às injunções lineares. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 64, p. 124-134, nov. 2000.

SILVA, Maria de Fátima Gomes; SANTANA, Iolanda Mendonça; NASCIMENTO, Jayne Millena Ferreira Rodrigues. **Transdisciplinaridade nas práticas docentes da educação básica: a percepção de professoras do Ensino Fundamental**. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-22, 2021.

SOUSA, Jorge Pedro. **A prática antes da teoria e o foco no objetivo: uma proposta para ensino universitário de jornalismo**. São Paulo/Rio de Janeiro: Intercom/UERJ, 2006.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 482 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2015. Disponível em: <https://ucb.catolica.edu.br/portal/educacao/arquivo/53339314>. Acesso em: 12 nov. 2022.

TAYLOR, Sandra; HENRIQUE, Míriam. Globalização e formulação de políticas educacionais: um estudo de caso. In: **O leitor RoutledgeFalmer em política educacional e política**. Routledge, 2000.

WEIL, Pierre. A crise de fragmentação: gênese e propostas de solução. In: WEIL, Pierre, D'AMBROSIO, Ubiratan. **Rumo à nova transdisciplinaridade**. São Paulo: Summus, 1993.

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: CONTRIBUIÇÕES REVELADAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Abraão Danziger de Matos¹

Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa²

Giselle Carmo Maia³

Juliana Moreira de Castilho Machado⁴

Geovane de Melo Leal⁵

1. INTRODUÇÃO

A educação de um indivíduo é visto como um processo de construção de conhecimentos apresentados através da leitura que o mesmo realizou no mundo que o rodeia fazendo assim que nesse sentido a educação deve possibilitar ao mesmo uma inserção social. Porém, a vida moderna exige cada vez mais o desenvolvimento como raciocínio lógico, conhecimentos de uma área para outra e entender a comunicação, interpretar e trabalhar em equipe; adotando uma postura crítica e sendo consciente de que o conhecimento não é algo que tem fim e deve ser sempre construído ganhando autonomia e criatividade.

-
- 1 Graduado em Gestão de Negócios e Gestão Pública, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como Mestre em Educação pela ACU -Absolute Christian University e Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES-ARG. E-mail: estudantegc@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1329-9999>.
 - 2 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: ninamamorim@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8529-6987>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3313272951601144>.
 - 3 Mestranda em Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UFT); Especialista em Planejamento e Gestão de Projetos Sociais (UNITINS) e em Formação em Educação a Distância (UNIP); Professora universitária Universidade Paulista-UNIP; Pesquisadora no Grupo Interdisciplinar para Pesquisa e Estudos em Educação Intergeracional e Altas Habilidades (GIPEEIAH/Cnpq), Professora Voluntária da Universidade da Maturidade/UFT. Email: gm_5378@hotmail.com, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9607652841632393>.
 - 4 Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4705129649468609> E-mail: julianajd200@gmail.com.
 - 5 Licenciado em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Metodologia do Ensino de Química pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Pós-Graduando em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0607278828990958>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6822-9379>. Email: lealgeovane3@gmail.com.

Logo aprender Matemática é mais do que aprender técnicas de utilização imediata; é interpretar, construir ferramentas conceituais, criar significados, perceber problemas, preparar-se para equacioná-los ou resolvê-los, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de compreender, imaginar e extrapolar (Groenwald, 1999).

Diante do assunto sobre a educação em ciência e matemática, o real objetivo neste instante com esse artigo, seria analisar as contribuições da ciência em conjunto com a matemática e suas perspectivas, cenários e tendências na educação. A importância de se ensinar os conteúdos científicos de forma integrada à vivência do aluno no âmbito social, político, econômico e cultural tem surgido como forma de contrapor o modelo de ensino mais tradicional, em que os alunos são estimulados a memorização de definições prontas e descrição de fenômenos, desvinculando o aprendizado ao seu cotidiano. A abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) busca formar indivíduos capazes de interagir nos debates sobre o desenvolvimento científico-tecnológico e influenciar nas decisões que afetam a sociedade, além de ter e manifestar opinião a seu respeito. Pode-se considerar como as novas tendências a educação matemática etnomatemática, modelagem, resolução de problemas, história do ensino da matemática e uso de TICS. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a forma como os professores de matemática estão utilizando as tecnologias em sala de aula. Porém, após analisarmos os dados coletados começamos a visualizar um outro lado, e passamos a nos indagar: como será que as tecnologias estão sendo abordadas no contexto escolar. No decorrer da elaboração desse artigo é preciso levar em consideração o cenário e recursos para compreender o que interfere ou ajuda educadores nas práticas para fundamentar a realização no referencial educação, ciência e matemática.

Segundo Micotti (1999) educar é a principal função da escola, mas as variações do modo de ensinar determinam diferenças nos resultados obtidos. Afirma, também, que, até bem pouco tempo, ensinar era sinônimo de transmitir informações, porém, as idéias pedagógicas mudaram e busca-se uma aprendizagem que extrapole a sala de aula, que o aluno consiga aplicar seus conhecimentos vida afora, em benefício próprio e da sociedade na qual está inserido.

As possibilidades de aplicar o aprendido, tanto na solução de problemas da vida prática como em novas aprendizagens ou pesquisas, dependem do tipo de ensino desenvolvido. Autores, como Guzmán (1993) incorporam outras estratégias como os jogos, a história e a experimentação Matemática. As tendências mais significativas, nesse momento, no Brasil, cuja aplicação em sala de aula já apresentam resultados em diferentes artigos e relatos são: resolução de problemas, modelagem Matemática, história da Matemática, jogos e curiosidades,

Etnomatemática, novas tecnologias.

Outra tendência que se desenvolveu ao longo do século XX, como estratégia para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dentro de uma perspectiva transdisciplinar, é o método de projetos, que atualmente tem adquirido uma grande relevância na Educação Matemática.

Os pontos comuns observados nas tendências referidas são:

- um ensino comprometido com as transformações sociais e a construção da cidadania;
- desenvolvimento contando com a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem em um contexto de trabalho em grupo e não individual;
- a busca de uma Matemática significativa para o aluno, vinculando-a a realidade;
- utilização de recursos específicos e um ambiente que propicie o desenvolvimento de seqüências metodológicas que levem o aluno a construir seu próprio conhecimento. Dentro dessas concepções de Educação Matemática a atuação do professor adquire uma nova postura, o professor é um mediador do processo, tal como apontam os estudos de Vygotsky (1978).

Segundo Dante (1996) os principais objetivos da utilização dessa metodologia são: fazer o aluno pensar produtivamente, desenvolver o raciocínio do aluno, ensinar a enfrentar situações novas, oportunizar o envolvimento com aplicações da Matemática, tornar as aulas mais interessantes, equipar o aluno com estratégias para desenvolver situações-problema e propiciar uma boa base Matemática.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 *MODELAGEM MATEMÁTICA*

Podemos afirmar que, esta é uma tendência muito valorizada em Educação Matemática que, desde os tempos mais remotos, vem se desenvolvendo graças a diversidade de problemas práticos cujas soluções requerem, quase sempre, a aplicação de conceitos matemáticos que vão desde a Matemática elementar até a teorias matemáticas altamente complexas. Em tal sentido, os educadores matemáticos tem se preocupado, ultimamente com maior ênfase, pela incorporação das aplicações de conceitos e com a modelagem no processo de ensino e aprendizagem (Freudenthal, 1973; Blum, 1985; Skovsmose, 1994, Winter, 1991; Mora, 2002).

A concepção teórica adotada nessa metodologia consiste em entendê-la como a arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. É

utilizada em grande variedade de problemas econômicos, biológicos, geográficos, de engenharia e outros ramos e seu objetivo é reduzir um fenômeno em termos idealizados da situação real para termos matemáticos.

Os problemas práticos se apresentam, quase sempre, em forma de situações especiais e complexas, estas tem que cumprir, segundo a opinião generalizada da maior parte dos autores que tem teorizado sobre essa matéria, os seguintes requisitos:

- as situações e as informações tem que ser reais; quer dizer, elas devem ser recolhidas da vida real e de fenômenos verdadeiros;
- as situações problemáticas devem ser claramente entendidas por todos os estudantes. Elas não devem conter, preferivelmente, informações difíceis de compreender e trabalhar durante o desenvolvimento de uma unidade de ensino;
- as situações iniciais devem conter, dentro do possível, informações ricas em conteúdos interessantes para os estudantes e incluir diversas interrogações, o qual permitirá um trabalho diversificado e diferenciado de acordo com as características do curso;
- as situações reais devem, dentro do possível, incorporar outras áreas do conhecimento científico, o qual possibilita uma Educação Matemática holística e temática;
- as situações realistas devem permitir o tratamento de amplos e variados conteúdos matemáticos em correspondência com o nível de onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Matemática ainda é uma expressão controversa. Em alguns países europeus como a França, Espanha e Alemanha ela é sinônimo de Didática da Matemática, um campo acadêmico de pesquisa educacional que investiga o ensino e a aprendizagem da matemática

Trata-se de um saber que se interessa pela produção e comunicação dos conhecimentos matemáticos, naquilo que ela tem de específicos dos mesmos. Considera, como seus objetos de estudos, as operações essenciais da difusão dos conhecimentos, as condições dessa difusão e as transformações que produz, tanto sobre os conhecimentos como sobre seus utilizadores além das instruções e das atividades que tem por objetivo facilitar estas operações.

Apesar da variedade de pontos de vista sobre o objeto de estudo da Educação Matemática, todos parecem convergir para a finalidade de melhorar os diferentes aspectos do processos de ensino e de aprendizagem da Matemática. Essa característica de mediação parece não ter sido aprofundada, no cenário investigativo, ausência que poderia estar empobrecendo o diálogo entre duas áreas distintas de conhecimento, ambas fundamentais para um projeto de ensino e

de aprendizagem da matemática, como também para a efetivação da função da escola enquanto instituição mediadora do projeto social.

O uso de tais referenciais propiciou uma intensa crítica, nos anos 70, levando as áreas de humanas a buscar quadros teóricos que permitissem uma leitura mais rigorosa e fundamentada da empiria. A segunda, a procura da identidade científica, ao intensificar o debate epistemológico e afirmar a primazia da teoria para a interpretação e compreensão da experiência, permitiu a repetição empobrecida de “modismos teóricos” para o interior dos programas de pós-graduação dos anos 80, comprometendo o avanço do conhecimento.

A Modelagem Matemática é conceituada como a “a arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”. (BASSANEZI, 2002, p.16).

A história da matemática nos permite compreender a origem das ideias e dos fatos matemáticos, possibilitando enxergar as circunstâncias nas quais se desenvolveram. Conhecendo a história conseguimos perceber que o que hoje é aceito como verdadeiro surgiu de grandes esforços e discussões entre os matemáticos daquela época.

Ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor tem a possibilidade de desenvolver atitudes e valores mais favoráveis do aluno diante do conhecimento matemático. (BRASIL, 1997, p.34) Percebemos que através da história da matemática, o aluno consegue entender e esclarecer situações que estão sendo construídas por ele.

Os alunos encontram grande dificuldade com a leitura, pois não basta possuírem conhecimento com a língua materna torna-se indispensável fazer o uso na língua específica da matemática. “A matemática não é uma linguagem, mas um conhecimento. Apesar disso, a linguagem e as formas simbólicas exercem um importante papel na aprendizagem da matemática”. (Vergnaud, trad. MORO 2005) Pimm (1999 apud FELISBERTO E LOPES p.2) diz que “a matemática pode ser considerada uma língua estrangeira, pois sempre que é dito algo ela pode ser traduzida para a língua materna”.

A Educação Matemática Crítica tem como um dos principais responsáveis por sua divulgação o professor dinamarquês Olé Skovsmose. Para ele, as excessivas listas de exercícios podem comprometer a qualidade da aula de matemática. Mais importante que trabalhar com exercícios é trabalhar com investigações. “Um cenário de investigação é aquele que convida os alunos a formular as questões e a procurar explicações”. (SKOVSMOSE, 2008, p. 2). Assim nos diz Pinheiro (2005), que a competência crítica faz-se por entender que o

conhecimento matemático não é incontestável. Mas, que deve ser analisado, criticado e refletido para que assim possam buscar decisões em relação ao problema estudado. Por ser o foco do trabalho apresentado a tendência quanto ao uso de Tics (Tecnologia da Informação e Comunicação) em sala de aula, será apresentada com maior ênfase no próximo tópico.

2.2 TENDÊNCIAS

Atualmente, podemos considerar como novas tendências em Educação Matemática: Etnomatemática, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, História no Ensino da Matemática, Leitura e Escrita na Matemática, Educação Matemática Crítica e uso de TICs (tecnologias da informação e comunicação).

3. ETNOMATEMÁTICA

O professor Ubiratan D'Ámbrosio é considerado o pai da etnomatemática, segundo ele: Para compor a palavra etnomatemática utilizei as raízes tica, matema e etno para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (tica) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (matema) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etno). (D'ÁMBROSIO, 1997, p.111) De acordo com Flemming, Luz e Mello (2005), esta é uma definição que leva em consideração o modo como cada grupo cultural desenvolve o conhecimento matemático.

A matemática como é vista e utilizada por um engenheiro não é a mesma vista e utilizada por uma criança. D'Ámbrosio (2003, p.3) nos diz que: A teoria nos ensina a dar importância ao contexto e ao ambiente cultural no qual a matemática se desenvolve. Se os engenheiros da Embraer vão colocar um novo avião no mercado, eles usam a etnomatemática para aquele ambiente. Usam equações complexas para resolver situações de voo. Já as crianças jogando bolinha de gude estão em um ambiente que pede outra matemática específica. Eles pensam „vou jogar assim com o dedão, qual será a trajetória da bolinha, qual força vou usar, qual a distância da outra bola”, isso é matemática.

Ele usa a etnomatemática adequada para aquela situação. A teoria intervem na solução da situação que se apresenta e no conhecimento dessa situação. Mas a matemática que está na escola só reconhece as regras e formalismos desligados das reflexões mutáveis de acordo com o ambiente em que se está.

Podemos dizer que ela é como uma ponte que liga a Matemática à realidade. Conforme Scheffer (1995 apud VIECILI, 2006), “Modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a problematizar e investigar, por meio da Matemática, situações com referência na realidade”. Um dos grandes desafios deste século é fazer o aluno compreender a importância da

Matemática no seu dia-a-dia. Modelagem Matemática é o processo que envolve a obtenção de um modelo.

3.1 USO DE TICS (TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO)

A discussão sobre o uso de tecnologia informática na educação teve início no final da década de 1970. A princípio imaginava-se que uma das principais implicações gerada seria o desemprego dos professores. Muitos temiam ser substituídos pela máquina. Anos mais tarde, diversos estudos na área, mostraram que a substituição dos professores era algo que não aconteceria. Pelo contrário, o professor receberia um lugar de destaque. E foi então, que a preocupação tornou um novo resumo já que aumentou, esse lugar de destaque implicava em mudanças. Grande parte das inovações educacionais pressupõe mudança na prática docente.

A partir da década de 1990, surge uma nova nomenclatura no meio educacional: TICs. As TICs resultam da composição das tecnologias de informação (informática) e as tecnologias de comunicação (denominadas anteriormente como telecomunicações e mídia eletrônica). Elas envolvem a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, computador e televisão (FIORENTINI e LORENZATO, 2006).

O mesmo, já teve contato com o mundo através de recursos computacionais e televisivos. Sentindo-se motivado, assim, com tais tecnologias e com seus conhecimentos adquiridos através delas. Logo, os alunos estão habituados com esse contexto em que se encontram inseridos. E, em consequência acabam sentindo-se desmotivados ao entrar em sala de aula e deparando-se com um ambiente nos quais os alunos encontram-se enfileirados e o professor à frente, como se este fosse o único conhecedor e transmissor do ensino.

3.2 SOFTWARES EDUCACIONAIS

A grande maioria dos educadores matemáticos buscam novos métodos para levar para a prática diária da sala de aula. As ideias-chave de construção e de compreensão do conhecimento, dentre as quais destacam-se: a etnomatemática, a resolução de problemas, a história no ensino da matemática, leitura e escrita na matemática, educação matemática crítica e o uso das TICs, que já foram abordados anteriormente.

3.3 GEOGEBRA

É um software de matemática dinâmica para ser utilizado no ambiente de sala de aula, pois reúne GEOMETRIA, ÁLGEBRA e cálculo. É uma boa alternativa para os professores trabalharem com os alunos formas geométricas,

possibilitando aos mesmos, uma melhor visualização dos sólidos geométricos. Além de trabalharem conjuntamente, álgebra e cálculo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, queremos relatar que ao iniciar essa pesquisa tínhamos como pressuposto que o professor era o único responsável por suas didáticas em sala de aula. É que fatores externos a ele não interferiam em suas práticas. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a forma como os professores de matemática estão utilizando as tecnologias em sala de aula. Porém, após analisarmos os dados coletados começamos a visualizar um outro lado, e passamos a nos indagar: como será que as tecnologias estão sendo abordadas no contexto escolar. É preciso analisar todo o contexto escolar (direção, estrutura física, recursos disponíveis, entre outros.) para poder compreender, o que interfere ou auxilia os professores em suas práticas pedagógicas. Mas, por outro lado há aqueles que não podem explorar as tecnologias como gostariam pelo fato de não terem liberdade ou recurso disponível para tal exploração. O uso de tecnologias ainda é um processo que se instala lentamente no contexto escolar. É preciso um grande empenho de todo o sistema educacional para que esse processo se instale progressivamente nas escolas.

REFERÊNCIAS

- BASSANEZI, Rodney C. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2002.
- BORBA, Marcelo de Carvalho. PENTEADO, Mirian Godoy. Informática e Educação Matemática. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1983.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. Diário do Grande ABC. Santo André: sexta-feira, 31 de outubro de 2003.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: Arte ou Técnica de Explicar ou Conhecer. São Paulo: Editora Ática, 1990.

FELISBERTO, Kátia G. de Lima; LOPES, Celi Espasandin. *Leitura e escrita na Resolução de problemas matemáticos*. UNICSUL/SP.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas, n. 4, p. 1-37, nov. 1995.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming; MELLO, Ana Cláudia Collaço de. *Tendências em Educação Matemática: Livro didático*. 2. ed. - Palhoça: UnisulVirtual, 2005.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: NA BUSCA DE UMA ATUAÇÃO RELEVANTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Alexandro de Abreu¹

Regina Corazza Tiemann Scheffer²

INTRODUÇÃO

Atualmente muito se tem mencionado e estudado sobre as funções do Coordenador Pedagógico dentro do espaço escolar, já que muitas vezes sua prática ainda está atrelada a uma visão daquele que controla, fiscaliza, vigia, intimida e verifica o trabalho dos professores dentro da escola. A função do Coordenador Pedagógico está além dessas questões de fiscalização dentro do ambiente escolar e está intimamente relacionada a três princípios que são de articulador, formador e transformador.

Sabemos que o papel deste profissional é extremamente importante na condução da organização e dos planejamentos dentro do espaço escolar. As suas demandas são inúmeras, sendo que é necessário que tenha clareza sobre suas responsabilidades, para não se perder dentro das emergências, desvios, cotidiano conturbado que fazem parte do movimento escolar.

O Coordenador Pedagógico deve primar pela melhoria da aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento profissional da equipe de docentes, ou seja, além de ser um líder pedagógico, ele é também o formador de seu grupo de professores. Para que de fato suas funções sejam realizadas, deve-se ter em mente que suas ações perpassam pela formação, o fazer a orientação e o acompanhamento das práticas pedagógicas, visando e primando pelas aprendizagens das crianças e adolescentes.

Reiteramos que a educação é um processo dinâmico, sistemático e intencional, ao mesmo tempo que ocasiona a complexidade, a interatividade e a evolução dos processos pedagógicos. A Educação é pautada por orientações,

1 Graduado em Educação Física LP - Unicruz, Pós Graduado em Gestão e Supervisão Educacional - ULBRA, Mestre em Educação - UNIB, e-mail: alexandroabreu100@gmail.com.

2 Pós Graduada em Ensino, Linguagens e suas Tecnologias do IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Rio Grande do Sul - Campus Ibirubá, Especialista em Linguística Estudo da Língua e da Literatura - UNICRUZ, formada em Pedagogia e docente. Email: reginacorazzascheffer@gmail.com.

liberdades e autonomia, tendo estabelecidos os limites e critérios, e estes precisam funcionar como caminhos e não como percursos padronizados. Salientamos que para a construção de uma relação compartilhada, demandamos de formação continuada, que possa transformar as relações, remodelando novos processos e modificando as ações.

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

O Coordenador precisa gerenciar as atividades da escola junto com a direção, orientar e supervisionar todas as atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem junto ao corpo docente, visando sempre à permanência e o sucesso do aluno no ambiente escolar. É responsável pelo acolhimento dos estudantes e do corpo docente, bem como pelo atendimento de suas necessidades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Esse acolhimento consiste em ambientar tanto alunos como professores quanto às diretrizes da escola, auxiliando-os sobretudo nas dificuldades da aprendizagem e do ensino, respectivamente. Também assiste a direção da escola, em muitos casos auxiliando a gerir os recursos financeiros e humanos da instituição.

Dar aos professores elementos para compreender que a competência pedagógica requer conhecimentos e habilidades específicas, entre as quais a das relações interpessoais, imbricadas nas teias cognitivo-afetivas. Embora reconhecendo com eles que nenhuma teoria consegue abarcar toda a realidade, mostrar que ela é importante para interpretar incidentes que nos marcaram e que, ao juntar teoria e prática, avançamos no conhecimento e na atuação. (PLACCO; ALMEIDA, 2015, p. 48)

Suas atribuições são definidas pelas legislações estaduais ou municipais, dependendo do sistema de ensino a que sua escola pertença – e são muitas. Envolve desde a elaboração e revisões frequentes do projeto político-pedagógico – PPP, até funções administrativas como auxiliar a direção e, sobretudo, nas atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. Desse modo, pode-se identificar três funções específicas do Coordenador Pedagógico: Formadora; Articuladora; Transformadora.

É função do CP articular e manter todos os profissionais no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, como também colocar o PPP em prática, diagnosticar, acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos, ter a visão do todo no processo de desenvolvimento, selecionar as melhores estratégias, acompanhar o desempenho dos professores, avaliar as aulas e as metodologias utilizadas, identificar os pontos fortes e os aspectos a melhorar de sua equipe e desenvolvê-la em prol da aprendizagem dos educandos. Ele faz a

ponte entre os envolvidos no processo, primando pela boa comunicação, para a melhoria do ambiente educacional. Também articula o projeto para que esteja mais alinhado possível com as expectativas dos pais e alunos. É uma figura central no processo educacional.

Além de ser um líder que tem a capacidade de influenciar a todos, deve primar pelo trabalho pedagógico, ou seja, ter o foco em cada um dos estudantes, evidenciado o bom desempenho da aprendizagem. É importante que o Diretor e o Coordenador tenham uma parceria e trabalhem juntos, com o objetivo que a instituição funcione bem, observando vários aspectos que se fazem presentes dentro deste espaço. Por isso, ter estratégias didáticas, fazer constantemente *feedbacks* das avaliações e propostas, estimular a participação dos responsáveis, acompanhar os planos de ação e trabalhar em prol da integração entre família e escola devem ser as possibilidades que este profissional deve articular. De acordo com (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011; DUGNANI, SOUZA, 2011).

Dada a multiplicidade e complexidade dos desafios que se impõem à escola contemporânea, nota-se que a superação, sobretudo daqueles que se referem à formação continuada de professores - que, de nossa perspectiva é uma das principais vias de transformação do cenário atual - só se torna possível por meio do trabalho em equipe. A literatura especializada aponta para um profissional que seria o principal responsável pela mediação e articulação das relações escolares com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e de ações que visam à promoção de possibilidade do desenvolvimento humano; trata-se do coordenador pedagógico. É a ele também atribuída a responsabilidade da formação continuada de professores. Embora essas três dimensões caracterizem a essência do trabalho de coordenar pedagogicamente, elas não são exclusivamente de sua responsabilidade. Ao considerarmos que o trabalho na escola só faz sentido no coletivo, afirmamos que estas funções estendem-se a toda equipe gestora. (PLACCO; ALMEIDA, 2015, p. 54-55)

Evidenciar uma autoridade compartilhada traz inúmeros benefícios para o espaço escolar, pois além de desenvolver uma gestão democrática e participativa, facilita o trabalho em equipe, a identificação das necessidades do ambiente, e trabalha no sentido de juntar os esforços em prol de uma ação conjunta, com o foco na melhoria dos saberes, trazendo a responsabilidade a todos os que pertencem ao espaço. *“A capacidade de influenciar pessoas para a consolidação de um ambiente escolar participativo ocorrerá por meio da liderança compartilhada e assumida pela equipe gestora. Portanto, assumimos a premissa básica de que não há gestão sem liderança.”* (LEHENBAUER; PACHECO, 2018, p.31)

Como um líder pedagógico, deve encontrar alternativas de manter os profissionais no processo, encontrar as melhores estratégias de aprendizagem, fomentando as situações e as possibilidades de como desenvolver as habilidades

e competências dos estudantes, propondo estudos que avancem e auxiliem o corpo docente no seu processo formativo, dando capacidade de estudos e planejamentos conjuntos. “*O papel dos gestores escolares é criar as condições adequadas para que professores, comunidade e estudantes exerçam a liderança em diferentes momentos da vida escolar, sendo esta uma das aprendizagens para a cidadania.*” (LEHENBAUER; PACHECO, 2018, p. 35).

As responsabilidades, funções e atribuições do Coordenador Pedagógico são inúmeras e ele precisa estar cientes dessas demandas para não acabar como um bombeiro, que somente apaga incêndios e acaba por deixar suas verdadeiras responsabilidades de lado, e para isso é importante que se reconheça e se reposicione enquanto profissional, portanto ter clareza de suas atribuições, se apropriar dos saberes específicos, colocar limites sobre a sua atuação e refletir junto dos docentes acerca disso, priorizar suas ações, construir um repertório, refletir sobre sua prática e manter-se em constante processo formativo fazem parte do seu andar, enquanto um líder pedagógico. Olhar para a realidade que o cerca, refletir e construir seus passos e sua atuação, perpassa por essas demandas, que fazem parte do seu fazer pedagógico.

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como dimensão para a qual todas as demais se convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que se desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para a sua inserção proveitosa na sociedade e o mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LUCK, 2009, p. 95)

A escola é um sistema vivo, onde afetamos todos e somos afetados por todos no sistema escolar, transformamos a realidade e criamos resultados significativos, integrando a todos e priorizando a autonomia. Desta forma, “é importante que se estabeleça, nos processos formativos, um clima emocional em que todos fiquem à vontade para socializar, com seus pares, as marcas de seus sucessos e insucessos, das escolhas e das rupturas no seu percursos profissional” (PLACCO; ALMEIDA, 2015, p. 49). Assim, os Coordenadores Pedagógicos levantam as demandas dos professores, para pensar em propostas de formação continuada dentro do ambiente escolar, com estudos para entender, compreender, analisar e transformar a prática, criando possibilidades para a melhoria da aprendizagem, tendo o estudante como seu foco. Destacamos, assim que:

Nossa experiência tem mostrado que, em qualquer processo formativo, o formando se abre ao novo e se dispõe a aprender quando é afetado, quando algo o toca; quando percebe que é respeitado, reconhecido como alguém que tem o que contar sobre si mesmo, que sua trajetória profissional tem valor, para si mesmo e para os outros. (PLACCO; ALMEIDA, 2015, p. 27)

Acreditamos que o CP deve ser fortalecido pela Direção e Equipes da Secretaria com formação contínua, para que assim possa desenvolver competências que primem pela empatia, comunicação assertiva e escuta ativa, gerenciamento das relações, motivação e inteligência socioemocional.

Formadores e formandos necessitam de oportunidades para analisar o que ocorreu e ocorre com eles, pensar sobre suas concepções, convicções e seus sentimentos. Como aprendizes adultos, têm já desenvolvidas a capacidade da metacognição e a de autoempatia, mas essas podem ser aprimoradas. Metacognição envolve tanto a “cognição sobre a cognição”, isso é, pensar o próprio pensamento, como a regulação sobre os processos mentais, isto é, gerenciar o próprio pensamento, “ter consciência do que se conhece e domina, bem como daquilo que não se conhece nem se domina [...]”. (PLACCO; ALMEIDA, 2015, p. 27)

O planejamento pedagógico ainda não tem um espaço merecido dentro das instituições, visto que ele norteia para uma intencionalidade que dá o sentido para a ação pedagógica. É através desta organização que podemos definir o que, para que, como e quando propor cada atividade, tendo em vista os resultados dos anos anteriores. Esses resultados permitem pontuar e celebrar objetivos alcançados, observar os indicadores, analisar os dados para assim ter um direcionamento e os desafios, questões que merecem a atenção, o que deve ser priorizado. Assim, planejar é fazer escolhas, tomar decisões intencionais e estabelecer as prioridades.

O planejamento pedagógico é um documento que reúne as metas da escola, os objetivos das atividades realizadas, as propostas educacionais, os recursos necessários (financeiros e materiais) para as ações escolares, entre outros. Ele serve como uma forma de organizar as atividades da instituição de ensino e os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano letivo, descrevendo os objetivos de cada aula e a maneira como cada uma será ministrada.

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação. (LUCK, 2009, p. 32)

É também uma forma de conhecer a realidade da escola e as suas necessidades, pois a partir disso é possível identificar as dificuldades existentes e buscar formas de resolvê-las, considerando para tanto as realidades interna e externa. A primeira diz respeito à composição do corpo docente, à infraestrutura, aos problemas, às dificuldades, aos objetivos pedagógicos, entre outros. Já a realidade externa refere-se, por exemplo, à comunidade escolar, ao relacionamento da escola com a família, à relação dos alunos com seu contexto social e à adequação da instituição com as exigências do Governo e do mercado. Com isso, torna-se mais fácil estabelecer as metas e os objetivos, a utilização dos recursos de maneira assertiva e a gestão do tempo e de pessoas, o que otimiza o trabalho.

A gestão educacional assume a função de mobilizar e articular as condições estruturais para que a ação pedagógica ocorra plenamente, garantindo uma visão sistêmica dos processos administrativos, humanos, materiais e financeiros para o cumprimento da missão da instituição de ensino. (LEHENBAUER; PACHECO, 2018, p. 31)

Um documento bem estruturado e organizado norteia as ações da escola, auxiliando os professores na condução do processo de ensino e aprendizagem, visto que estabelece as habilidades e competências que deverão ser trabalhadas. O planejamento pedagógico deve ter como base a proposta pedagógica adotada pela escola, definida no Projeto Político Pedagógico, para estar alinhado aos objetivos, aos valores e à missão da instituição.

O aprendizado na democracia coloca a participação social no centro do debate, sendo esta uma liberdade de escolha de cada sujeito. Torna-se um desafio para a rede educativa a formação de cidadãos éticos e cooperativos responsáveis pela promoção de mudanças. Por isso a importância de um Projeto Político-Pedagógico que convoque as vontades e crenças de cada ator social integrante da rede educativa para a construção de um propósito em comum. O projeto é político porque estabelece os valores e as crenças compartilhadas que regulam a convivência social. E também é pedagógico porque define os procedimentos para a construção de um propósito compartilhado. Desse modo, a escola é o primeiro laboratório para a vivência da cidadania. (LEHENBAUER; PACHECO, 2018, p. 20)

É importante lembrar que este planejamento não deve ser um documento definitivo e imutável, pois deve acompanhar a realidade e as necessidades da escola, as quais podem mudar ao longo do ano. Sendo assim, é importante monitorar os resultados constantemente, de modo a adaptar e adequar o planejamento para atender as necessidades, alterando as estratégias e as atividades para alcançar os objetivos. Outro ponto que o Coordenador Pedagógico poderá utilizar, são os casos e projetos de sucessos já realizados na escola, como fonte de inspiração

e base para novos projetos e pesquisas, inclusive como co-autor e colaborador juntamente com os professores e equipe diretiva.

O planejamento pedagógico organiza todo o trabalho da escola, aulas, calendário, formação continuada, reuniões e eventos, ou seja, a rotina escolar de modo geral. Planejar as ações escolares com antecedência permite um maior controle sobre o trabalho a ser realizado e contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, evitando possíveis problemas que poderiam surgir ao longo do ano ou até mesmo preparando a equipe para enfrentá-los. Alguns pontos relevantes a serem considerados com relação à contribuição que o planejamento pedagógico pode oferecer à sua escola incluem a avaliação do ano anterior, a participação da comunidade escolar, o desenvolvimento da instituição e o auxílio aos professores.

O planejamento pedagógico tem como base a revisão do trabalho realizado no ano anterior e a avaliação dos resultados obtidos, de modo a identificar o que foi assertivo e o que precisa melhorar. Desse modo, a cada ano é refeito o planejamento para se adequar à realidade da instituição, para estabelecer estratégias, para alcançar os objetivos e se desenvolver, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem a cada ano.

Por incluir as realidades interna e externa da escola, o planejamento precisa do envolvimento da comunidade escolar para ser bem estruturado e atender às suas necessidades. A comunidade pode contribuir com ideias e informar o que precisa ser melhorado, as dificuldades que enfrentam, o que os alunos precisam, no que apresentam dificuldade, entre outros. Ouvir a comunidade, e entender as suas necessidades, auxilia na aproximação escola e família, proporcionar e auxiliar em alguma demanda da própria comunidade os fazem participar ativamente e acreditar que a escola e a educação que a mesma trabalha tem como foco a realidade onde esta escola está inserida, pautando e auxiliando no dia a dia das famílias e alunos.

O foco em atingir os objetivos permite à instituição evoluir, ao passo que a cada ano se propõe a melhorar os resultados, oferecer um trabalho mais assertivo e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Com isso, contribui para o desenvolvimento dos alunos, que receberão uma formação integral e de maior qualidade, visando cumprir o objetivo de educar nossa sociedade e formar cidadãos responsáveis e aptos para o mercado de trabalho.

O planejamento pedagógico direciona o trabalho dos professores, possibilitando o maior aproveitamento das aulas, pois a elaboração das atividades com antecedência permite maior domínio sobre a proposta e as torna mais dinâmicas e eficientes. Desse modo, é possível desenvolver uma unidade escolar, em que o corpo docente esteja trabalhando em conjunto com o compromisso de alcançar os mesmos objetivos.

Para tanto, o planejamento envolve a previsão, provisão, organização, ordenação, articulação, sistematização de esforço e de recursos voltados para promover a realização de objetivos. Pelo planejamento delinea-se o sentido, os rumos, a abrangência, as perspectivas e as especificidades das ações necessárias para o alcance dos resultados pretendidos. É importante ter em mente que de nada valem as boas ideias, se não vierem se converter em ações que as ponham em prática. Assim como não se deve pensar em ações, sem que se considere as suas dimensões conceituais de sentido amplo. (LUCK, 2009, p. 34).

O planejamento pedagógico é uma função indispensável às práticas escolares, é uma maneira de organizar as atividades, esboçar as intenções, explicar os objetivos dos professores e do que a turma deseja, também esboça as intenções educacionais, os motivos que nortearão todas as práticas pensadas para serem desenvolvidas. É importante planejar, preparar, acompanhar, revisar constantemente, uma vez que esse planejamento é flexível, o professor terá autonomia e direção para desenvolver suas aulas de acordo com os objetivos da escola. O planejamento oferece clareza, propicia o conhecimento das ações e metodologias, dando assim maior produtividade em prol da melhor aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos pensar na construção e implementação de uma proposta de formação continuada na escola com qualidade, que propõe relações de trabalho alicerçadas na solidariedade, na reciprocidade e na participação coletiva, sem destacar a importância do Coordenador Pedagógico. Ao perfil do Coordenador Pedagógico é necessária a consciência de ser um mediador da reflexão para auxiliar na prática educativa dos docentes. Tal pressuposto é fundamental para que a ação coordenadora não se reduza somente à realização de “atividades burocráticas” e na “organização do trabalho na escola”. O coordenador deve realizar atividades articuladas com a gestão e o trabalho pedagógico, visando cumprir o projeto de escola (OLIVEIRA, 2017).

O projeto de escola deve ter como principal objetivo seus alunos, assim os coordenadores precisam ter as competências e as habilidades necessárias para possibilitar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico, com o propósito e o desafio de romper com o modelo perverso de reproduzir e manter as desigualdades sociais, presentes nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o trabalho do Coordenador Pedagógico precisa estar comprometido com um ensino de qualidade, pensando numa gestão democrática participativa, em que todos realizam suas funções com um objetivo comum – a concretização de uma educação de qualidade. Ao coordenador compete acompanhar o docente no que se refere ao desenvolvimento integral dos alunos, trabalhando com o conhecimento das diferenças individuais e o respeito

por elas, por meio de discussões, reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e os demais envolvidos no processo educativo.

A liderança participativa pressupõe o trabalho coletivo, sendo o principal fator para o alcance de resultados educacionais. Este estilo de liderança, fortalecido pelo compartilhamento de decisões e ações, é mais aberta para inovações na educação, ancoradas nas competências e determinação da equipe na busca por melhores resultados. Quando os gestores trabalham nesta visão, indiscutivelmente constroem coletivamente a percepção das características da escola, ou os valores a serem construídos ou solidificados, com base no respeito e na confiança mútua que são essenciais para qualquer mudança. (LEHENBAUER; PACHECO, 2018, p. 33)

Todos os envolvidos no processo educativo necessitam se envolver na construção de uma educação transformadora pautada nos princípios éticos, humanistas e reflexivos. É preciso estabelecer vínculos e relações nos espaços educativos para que o processo seja coletivo e contínuo. Dessa forma, apontamos aqui, o projeto político-pedagógico como uma ferramenta para refletir acerca da educação voltada para os alunos, na qual todos tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e sucesso na escola. Finalizamos destacando que o papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada dos professores precisa configurar uma nova proposta de escola, pois, é por meio de uma gestão democrática, participativa e colaborativa que o projeto político-pedagógico tem sentido e, poderá ser vivido e redimensionado. Assim, a escola pode se apropriar dessa gestão democrática indicando possíveis encaminhamentos metodológicos, desde que se aproxime concretamente da realidade escolar e de suas necessidades. Lembrando que cabe aos professores serem efetivamente os protagonistas de uma educação que possa formar pessoas conscientes, responsáveis e autônomas.

REFERÊNCIAS

- LEHENBAUER, Silvana; PACHECO, Patricia Brum. **O Programa A União Faz a Vida na Gestão Escolar: contribuições teóricas para a gestão escolar.** Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2018.
- LÜCK, Heloisa. (2009) **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências.** Curitiba, PR: Positivo.
- OLIVEIRA, J. F. de et al. **Função social da educação e da escola.** http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_8.pdf. Acesso em 17/04/2023.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

EIXO TEMÁTICO IV

**EDUCAÇÃO
& ENSINO DE LÍNGUAS**

ENSINO DE LÍNGUA POTUGUESA E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PLATAFORMA KHAN ACADEMY: MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Jobson Jorge da Silva¹

Aryane Vanusa Cavalcanti Alves²

Kenia Tomé da Silva Santana³

Josivalda Claudia Duarte de arruda⁴

Simone Alves de Carvalho⁵

Vaneska Maria de Melo Silva⁶

-
- 1 Doutorando em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade Futura, Especialista em Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Especialista em Docência e Gestão na Educação à Distância pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor concursado da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. E-mail: jobson.jorge@upe.br.
 - 2 Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROLETRAS). Especialista em Educação e Sociedade pela Faculdade São Luís e Educação Especial pela Universidade de Pernambuco. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Pernambuco. Atua no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na educação básica pública. E-mail: ariane.cavalcanti@upe.br.
 - 3 Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão pela Universidade Salgado de Oliveira. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Mauricio de Nassau. Graduada em pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira. Professora Concurada do Município de Olinda. Professora Concurada do município de Escada. Gestora escolar no município de Olinda. E-mail: kenia170814@gmail.com.
 - 4 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Licenciatura em Educação Física pela FASNE e pós-graduação em Educação Física escolar pela UPE. E-mail: josiorobo@gmail.com.
 - 5 Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Especialização em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Recife.
 - 6 Professora, formada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Institucional e Pedago-

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a presença das tecnologias digitais, nas mais diferentes áreas, vem modificar as atividades dos indivíduos. No setor educacional, os recursos digitais desenvolvidos para educação tem oportunizado um processo de ensino aprendizagem, mais interativo, plurais, exigindo habilidades de leitura e escrita no formato produzido por essas mídias atuais, trazendo o conceito de multiletramentos e multimodalidade para o centro das atenções. Estaremos construindo um estado da arte, com referenciais como Kress (2000), que tratam sobre multiletramentos, multimodalidade, ambientes virtuais. Temos como hipótese que as práticas de multiletramentos intensificam competências linguísticas ampliando nos sujeitos o aprendizado da leitura e da escrita.

Iremos analisar quais recursos semióticos estão presentes nas atividades propostas pela Plataforma Khan Academy, como por exemplo, texto verbal, imagem estática e dinâmica, no áudio com texto oral, nos vídeos legendas, imagens em movimento, esquemas, recursos semióticos como cores, como as questões são apresentadas desde múltiplas escolha de forma objetiva até questões subjetivas, exigindo produção textual. Com relação as respostas de que forma engajam os usuários, com mensagens de erro e acerto, remetendo para um hipertexto com escolhas a seguir. Todas essas possibilidades de interação esbateremos analisando esse letramento digital que emerge nessas situações. Estaremos definindo categorias de análise que venha a subsidiar e sistematizar a nossa interpretação dos dados. Santos (2018) também realizou pesquisa dando esse viés,

Visando promover reflexões acerca desses questionamentos e reiterar a necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa na educação básica por meio de propostas didáticas voltadas para o uso das Tecnologias Digitais, este artigo apresenta uma discussão sobre os multiletramentos, analisando como o trabalho com gêneros/hipergêneros multimodais, por meio da utilização das *interfaces* digitais, pode colaborar para o desenvolvimento das práticas de letramentos nos anos finais do ensino fundamental (SANTOS, 2018, p. 2).

Nosso estudo será com os anos iniciais e basicamente na Plataforma Khan Academy, analisando quais recursos digitais esse ambiente usa na sua proposta gameficada, buscando engajar alunos na construção de conhecimentos. Assim, esperamos contribuir, com nossa análise, com a ampliação das discussões e reflexões acerca das potencialidades oportunizadas a partir de ambientes virtuais de aprendizagem com hipertextos multimodais enriquecendo na prática habilidades de leituras e escrita.

gia Afirmativa, mestranda em Educação. Conselheira Municipal de Educação do município de Araçoiaba.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 MULTIMODALIDADE E PLATAFORMA KHAN ACADEMY

Diante da variedade dos modos de comunicação existentes, surge a multimodalidade, já uma inovação nas abordagens educacionais mais tradicionais, a escrita e a oralidade estão sendo integradas tanto pelos meios de comunicação antigos, quanto pelos mais modernos, no caso, os computadores que englobam e substituem atividades como por exemplo, poucas pessoas hoje escrevem cartas e colocam no correios, usamos hoje mais o e-mail. O telefone fixo em casa estão sendo substituídos pelos celulares que em um simples aplicativo de WhatsApp incorpora além da voz, texto, imagens estáticas e em movimento, ampliando as possibilidades de comunicação. De forma integrada e significativa, as diferentes mídias e seus funcionamentos vem ampliar espaços de aprendizagem uma vez que os atores envolvidos saiba aproveitar as potencialidades.

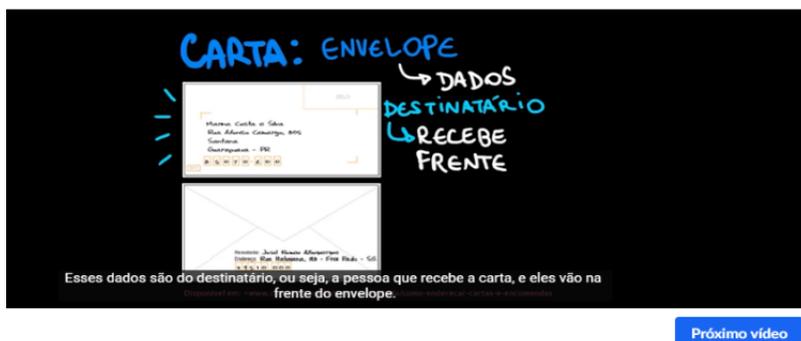
O termo multimodalidade na Linguística Aplicada foi adotado na aplicação nos estudos de linguagem e educação, se referindo: “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668, apud BARBOSA, 2016, p. 626).

É nesse contexto que encontramos os interesses comunicativos através das mídias que se apresentam, gerando novas competências comunicativas na produção e construção de significados. O mundo hoje é multimodal, cabe a escola incorporar essa demanda de habilitar os alunos nos novos letramentos digitais. De certa forma a Plataforma Khan Academy desenvolve o papel de um livro didático de forma dinâmica, com gráficos e imagens em movimentos, de forma interativa cabe a escola usar essas linguagens múltiplas de forma crítica.

No âmbito educacional, recursos gráficos computacionais têm facilitado a inserção de diferentes modos e recursos semióticos, tais como texto verbal (nos quais se incluem a tipografia – cores, tipos, estilo e tamanho da fonte – e a própria organização textual), imagem (estática e em movimento) e sons, na criação de hipertextos voltados para a elaboração de materiais didáticos (impressos e digitais). Entre esses materiais, destacamos os voltados para a leitura, que passa a ser então multimodal, (BARBOSA, 2016, p. 628).

Como podemos observar na Figura 3 a seguir, que a atividade integra diferentes recursos semióticos. O Khan Academy surgiu há uma década e inicialmente, só vídeos de matemática, os conteúdos de português passou a fazer parte da Plataforma em 2019, onde temos apenas os conteúdos voltados ao Ensino Fundamental, do 3º ao 9º ano.

Figura 3: Atividade Carta Pessoal / Conversas e entrevistas e Receitas
Carta pessoal



Fonte: <https://pt.khanacademy.org/>

Atividade da Figura 1 é composta por três vídeos, onde nesses vídeos temos cenários diferentes buscando engajar e favorecer à leitura, na medida em que compõe em meio digital, fazendo uso da multimodalidade trazendo texto, imagens, sons, legendas, tudo com movimentos, ou seja, o texto entra na velocidade do áudio, onde o mesmo é legendado, possibilitando tanto a leitura como a audição do conteúdo explicitado.

A Plataforma Khan Academy enquanto recurso didático composto por ferramentas computacionais, lança mão de usar todos recursos semióticos necessários a produção da linguagem textual, buscando oportunizar uma aprendizagem significativa.

Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. (Significa também um enorme desafio, quando levamos em consideração a nossa formação docente, a rapidez dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da escola) (DIONISIO, 2014, p. 41).

Nesse contexto trouxemos o ambiente virtual do Khan Academy, onde alunos e professores podem contar com esses diferentes gêneros, diante da multimodalidade levando aos multiletramentos.

2.2 MULTILETRAMENTOS E PLATAFORMA KHAN ACADEMY

Segundo Dionisio (2014) multiletrar é buscar cognitivamente desenvolver competências em nossos alunos de usar a linguagem atual, que se apresenta em nossas rotinas, e esse processo deve perpassar qualquer disciplina, diante de qualquer conteúdo, com foco na compreensão diante de um alfabeto que se amplia agora tem cor, tem movimentos, é a interação dos recursos multimodais

que se apresenta nos dias de hoje.

Multiletramentos vai além das culturas e linguagens, na contemporaneidade, estão sendo demandadas práticas de tratamento de textos multimodais, o digital se impõe de uma forma definitiva, sem retrocessos, o que se espera do indivíduo hoje é que tenha capacidade de leitura e produção de textos que incorporam imagens, diagramas, gráficos, infográficos, vídeos, áudio, animação, entre outros.

Marcuschi (2008) quando trouxe os gêneros emergentes na mídia virtual e o ensino na época elencou doze, hoje esse número cresceu, deixando até a tarefa de classificação difícil, mesmo porque o hibridismo presente, ainda precisa ser integrado na prática docente de forma a uma familiarização com esses recursos para que tenham capacidade de saber em que momento usar na sala de aula e com qual objetivo.

Como temos dito, não há como negar que avanços nas TCI têm proporcionado mudanças consideráveis em nossa sociedade em diferentes aspectos, tais como pessoal, social, cultural e educacional. Entretanto, especialmente com relação à educação, ainda que muito tenha sido discutido a esse respeito, estima-se que haja um longo caminho até que se possa assegurar um processo de ensino-aprendizagem mais profícuo em consequência da utilização dessas tecnologias. (BARBOSA, 2016, p. 633).

Observamos a urgência de mais pesquisas na área que venham a colaborar com o uso dos recursos didáticos digitais disponibilizados nos dias atuais, para que de fato se tenha um avanço, pois é preciso, que esse uso venham com objetivos de ampliar espaços da aprendizagens significativas, senão corremos o risco de termos uma subutilização dos artefatos tecnológicos que poderiam estar sendo usados de forma eficiente, ou seja, engessando práticas antigas que já não são justificadas no espaço de sala de aula.

Em vez de adaptar tecnologia para atender às necessidades de seres humanos aprendizes, seres humanos foram forçados a se adaptar às exigências de tecnologias de ponta. [...] O foco era em dar às pessoas o acesso à tecnologia mais recente, ao invés de ajudá-las a aprender com o auxílio da tecnologia (MAYER, 2009, p. 12 apud BARBOSA, 2016, p. 633).

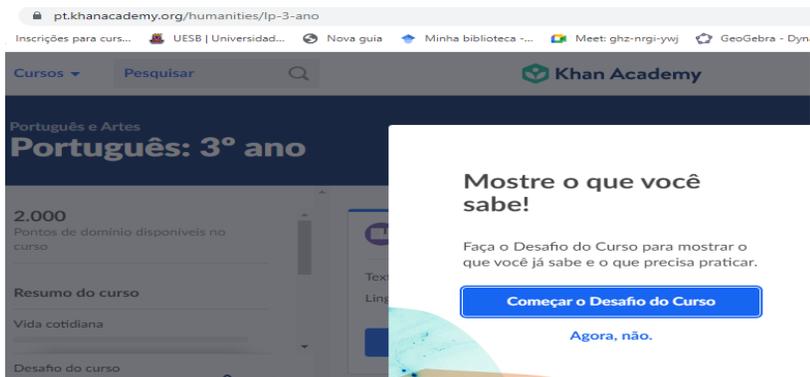
Segundo Barbosa (2016) as tecnologias digitais não seria o fim, e sim o meio para chegarmos aos nossos objetivos no processo ensino aprendizagem, nos levando ao letramento digital como condição para usarmos as tecnologias digitais na educação reconhecendo suas potencialidades, com alunos e professores capacitados a utilizá-las nos mais vários ambientes oportunizados.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PLATAFORMA KHAN ACADEMY

Se trata de um ambiente virtual gratuito, no início era só vídeos em inglês, mas hoje, é traduzido e usado no mundo inteiro. No começo com só conteúdos de matemática e agora podemos contar com os conteúdos para Língua Portuguesa.

Para este ensaio, nos debruçamos no conteúdo do 3º ano de Português da Plataforma Khan Academy, como podemos ver na Figura 4 adiante.

Figura 4: Tela inicial



Fonte: <https://pt.khanacademy.org/>

Inicialmente a Plataforma Khan Academy nos convida a realizar um desafio composto por trinta questões, onde garante diante desse desafio adaptar a interação do usuário de acordo com seus conhecimentos prévios, pois toda Plataforma se propõe gameficada e com o objetivo de trabalhar a autoestima de cada aluno adaptar o nível das questões a fim que o conteúdo possa fluir de forma a mobilizar, engajar o usuário a avançar no processo de ensino aprendizagem.

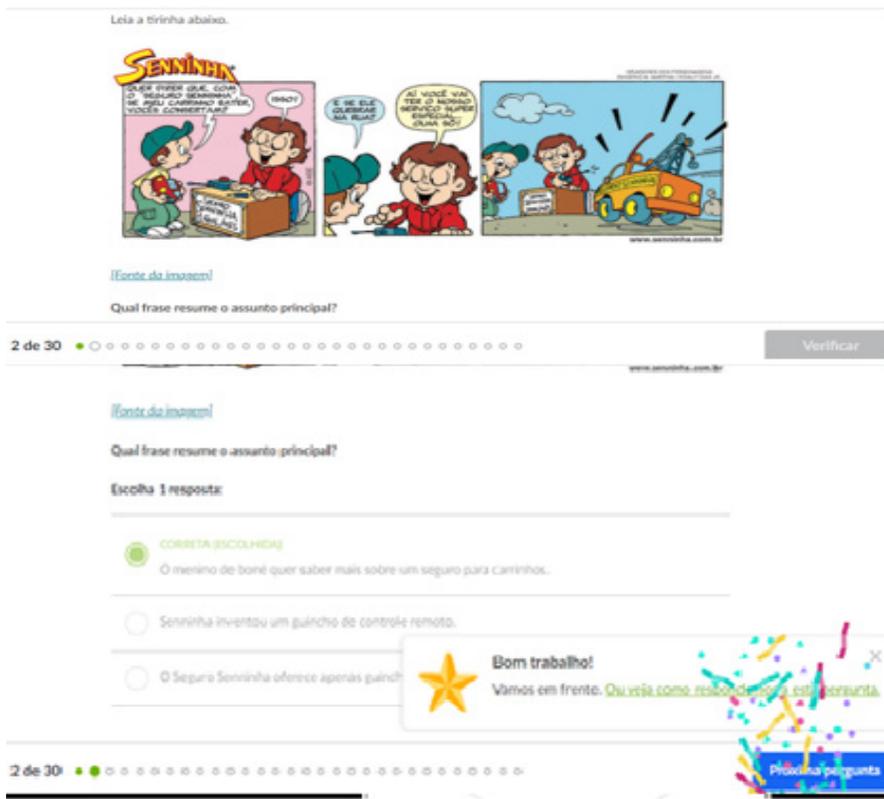
Tendo em vista, que a plataforma atende a conteúdos de matemática, ciências, física, computação, nesse estudo estaremos adentrando o conteúdo de português, mais especificamente o 3º ano. Em paralelo realizamos estabelecer relações com a BNCC Base Nacional Comum Curricular a qual a Plataforma anunciar estar alinhada e observamos também que no ambiente encontramos uma interface com o Classroom onde podemos recomendar atividades pontuais aos nossos alunos ou trazer toda a turma para um curso, por exemplo, posso pegar a minha turma do 3º ano do Ensino Fundamental I que está no Classroom para a Plataforma Khan Academy.

Outro recurso interessante nesse ambiente digital e o fornecimento de três tipos de relatórios de acompanhamento de desempenho individual e da turma, com representações em gráficos, planilhas com ranking e dialogando com as habilidades e competências da BNCC com o objetivo de podermos fazer

intervenções pedagógicas de forma personalizada.

Estaremos trazendo recortes de telas da Plataforma Khan Academy, a fim de comunicar os recursos multimodais que aparecem no ambiente analisado. Como podemos observar na figura 5 adiante, que é semelhante ao que encontramos nos livros didáticos com o gênero textual: Tirinha.

Figura 5: Questão 2 do Desafio
Desafo do curso



Fonte: <https://pt.khanacademy.org/>

Apresenta a tirinha e é feito uma pergunta com resposta de múltipla escolha, o único diferencial aqui é o feedback que é imediato, se erra, teremos encaminhamentos para solicitar ajuda, com isso você não pontua ou o ambiente oferece outra oportunidade de complementar sua resposta se acertar pontua e você pode solicitar a próxima questão, o que em um livro didático pelo fato de ser estático, teríamos que esperar a correção individual ou coletiva da professora na sala de aula.

Com relação aos vídeos como podemos verificar no link: https://youtu.be/Gx_SiKnfckw eles são disponibilizados no YouTube, mas quando usado

na Plataforma Khan Academy se você passar o mouse pode obter informações do tipo quantos pontos de energia o usuário ganha na medida que assiste ao vídeo para avançar no game mudando avatá entre outros recursos das ações gameficada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mostramos neste ensaio a análise a tendência multimodal dos materiais didáticos, voltados para o processo de ensino aprendizagem da disciplina de Língua portuguesa no Ensino Fundamental, uma proposta que vem mudar a prática docente e engajar alunos. Essa configuração dos hipertextos digitais é fato, presente, e se usarmos de forma inteligente não precisaremos nos adaptar e sim aprendermos com esses novos formatos de comunicar. Precisamos reconhecer as potencialidades da relação ensino-tecnologias-multimodalidade e as constatamos nas atividades selecionadas quando consideradas a sua composição textual por diferentes modos e recursos semióticos com os quais são construídos as atividades na Plataforma Khan Academy.

No primeiro momento, foi diagnosticado, que as atividades em suas questões, mesmo diante de uma riqueza multissemiótica, o texto verbal continua a ocupar o maior espaço nas atividades de leitura, tanto em termos gráficos como em relação ao conteúdo, não havendo, nesse caso, mas existe uma solicitação explícita do letramento visual, crítico que acreditamos deva ficar por cargo do docente que irá mediar a turma.

Com relação a interatividade do aluno com a plataforma, verificaremos no segundo momento, onde iremos trazer duas turmas, de duas redes particular e municipal, a fim de apreender a questão do engajamento nas atividades. Pretendemos analisar na interação instruções em texto verbal com seus desdobramentos multimodais próprios das potencialidades computacionais em ambientes de aprendizagem, o letramento digital requerido para os usuários das atividades. Teremos como critério na análise da plataforma, no segundo momento, se a capacidade de ler na tela, ultrapassa para leitura com compreensão.

No contexto deste ensaio, os resultados apresentados preliminarmente tendem a confirmar certa similaridade entre a tendência multimodal dos materiais didáticos voltados para a leitura de hipertextos eletrônicos e as práticas pedagógicas, uma vez que, uma metalinguagem emerge nesse novo cenário de multiletramentos, oportunizando novos modos de produção de sentido por parte do leitor, motivando integrar diferentes informações e, trazendo o protagonismo tão solicitado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antônia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 623-650, 2016.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; Bentes, Anna Christina. (Orgs) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Volume 1. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais**. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, mar. 2018.

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO - APRENDIZAGEM FAVORECIDA POR METODOLOGIAS ATIVAS

Ângela Alcântara da Silva¹

Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem?
A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?
Antunes, 2003.

1. INTRODUÇÃO

A educação é algo tão relevante para o ser humano que, no caso do Brasil, está disposta na Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º, como um dos Direitos Sociais do cidadão brasileiro: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

De acordo com a referida norma, art. 205, define-se que:

a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e, também, incentivada com a contribuição da sociedade, com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para desempenhar seu papel como cidadão e de sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Ainda em relação à Constituição Federal de 1988, observa-se no art. 13 que “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.”

Segundo dispõe a Lei Federal nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 53, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício

1 Mestre em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação. Pós-Graduada em Tradução em Língua Inglesa, em Marketing de Serviços e em Administração Financeira. Graduada em Letras – Português pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Graduada em Banco de Dados. Aposentada por tempo de trabalho pela Caixa Econômica Federal. Pesquisadora. Escritora. E-mail: aalcantaras92@gmail.com.

da cidadania e a qualificação para o trabalho”.

De forma alinhada aos dispositivos legais até então reportados, a Lei nº 9.394, de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), explicita:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, Art. 35, Inc. I-IV).

Estabelece-se, dessa forma, uma relação entre a educação, trabalho e o exercício da cidadania, o que requer um novo olhar às práticas pedagógicas e aos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessária, então, a concepção de um currículo voltado à formação de sujeitos que assumam o papel de protagonistas de seus próprios processos de escolarização; que desenvolvam habilidades de análises, sínteses, proposições; que sejam cidadãos conscientes do papel relevante que têm na sociedade - nos seus diversos níveis e compleições -, capazes de reconhecer e desenvolver o potencial que trazem consigo, capazes de transformar, para melhor, o “mundo atual” em um “novo mundo”, mais colaborativo, justo, saudável, eficiente, ético, pacífico, responsável, dentre outros ideais promissores em uma nova sociedade.

Considerando que o tema do presente estudo, este capítulo parte de uma revisão exploratória de literatura, de abordagem qualitativa, de documentos, leis, políticas e publicações acadêmicas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio utilizando-se metodologias ativas.

2. DESENVOLVIMENTO

Com foco nos alunos do Ensino Médio, os esforços pedagógicos devem ser direcionados para a formação de jovens mais críticos, autônomos, criativos, participativos e responsáveis. Nesse sentido, cabe às instituições de ensino oportunizar aos alunos a aquisição de experiências e de conhecimentos que os tornem (mais) capazes para compreender a realidade atual e seus múltiplos desafios, como as questões sociais, econômicas, ambientais, dentre outras, para que

possam tomar decisões acertadas e éticas.

Por conseguinte, no que se refere à língua portuguesa, o foco passa a ser ensinar os usos da linguagem – que não se limita à verbal -, em vez de análises da língua.

Retornando à abordagem sobre a LDB vigente, observa-se que a lei sofreu alterações promovidas pela Lei Federal nº. 13.415, de 2017, em que se destaca o seguinte texto:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017, Art. 35-A).

No Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias deve primar para que os estudantes desenvolvam competências específicas e respectivas habilidades. Segue exemplo da Competência 1.

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2017).

No caso específico do componente curricular Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular considera o texto, em suas mais diversificadas formas, como o centro das práticas de linguagem, relacionando-o sempre aos contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidade, bem como à utilização significativa da linguagem nas atividades de leitura, escuta e produção de textos verbais e em múltiplas mídias e semioses. Com essa abordagem, o ensino de Língua Portuguesa visa contribuir no desenvolvimento de novas competências e habilidades, para que o jovem consiga exercer, com propriedade e discernimento, seus múltiplos papéis na sociedade, capaz de promover transformações e melhorias nos meios em que se fizerem presentes.

Também são pontos importantes nas práticas de linguagem, a cultura digital, as múltiplas formas de comunicação nas mídias e nas redes sociais, as atividades que envolvam processos colaborativos, que considerem a instantaneidade com que as informações circulam, enfim, que estejam conectadas ao mundo em constante e acelerada mutação.

Cabe reforçar ainda, que as práticas de linguagem acontecem no âmbito da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, centradas em textos multimodais ou

multissemióticos, estruturados nos eixos da leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica, aprofundando-se e ampliando os espectros do que foi trabalhado nos anos anteriores.

Para que as comunicações se tornem concretas, assertivas, significativas aos alunos, devem ser adotadas práticas convergentes de ensino, também assertivas, significativas e dinâmicas, que favoreçam o desenvolvimento das competências e habilidades almejadas, consignadas pela legislação vigente, constantes das normas e diretrizes da educação.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o trabalho do professor abranja metodologias ativas de aprendizagem, sem as quais o aluno permanece em uma situação passiva, desconectado às exigências que uma sociedade movida à mudança requer.

Por meio de metodologias ativas, o ensino de Língua Portuguesa contribuirá para que o aluno seja, além de competente, habilidoso. Reforça-se, aqui, a importância da concretude do conhecimento:

Habilidade é uma espécie de “inteligência capitalizada” que decorre da competência já adquirida. (...) O que se espera é que o aluno não apenas saiba “gramática”, no sentido tradicional do texto, mas que ele seja habilidoso com sua língua, tornando-se um verdadeiro poliglota em sua própria língua, enfim, que o aluno seja o próprio gramático, ao pensar linguisticamente (CRUZ, 2017).

Considerando, então, que a legislação e demais normas vigentes dão ênfase ao ensino direcionado para o desenvolvimento integral do aluno; que a educação atual visa o protagonismo discente na condução do próprio aprendizado; que os jovens devem adquirir competências e habilidades que lhes deem autonomia, responsabilidade, senso crítico apurado, tornando-os melhor capacitados para exercer papel atuante e transformador na sociedade, as metodologias e os espaços em que elas são desenvolvidas são fatores de sucesso para que realmente ocorram mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, tornando-os mais interativos e eficazes.

Em termos de espaço físico nas escolas, “a sala de aula é um espaço privilegiado para o encontro entre alunos e professores, não importando se ao mesmo tempo e no mesmo espaço, mas com efetiva interação e discussões, é de se esperar que se aumentem as possibilidades pedagógicas das salas de aula [...] que levem a um aprendizado e uma autonomia efetivos” (CORTELAZZO *et al*, 2018).

Sendo assim, é relevante, segundo CORTELAZZO *et al* (2018) que “as salas de aula permitam diferentes interações entre seus componentes físicos e seus usuários”. Nesse sentido, os autores dão ênfase para:

- a) Salas em que as carteiras não estão fixas, de preferência contendo cadeira e mesa, para que possam ser montados os mais diversos formatos, desde o tradicional, em que o aluno está sozinho, quanto outros que permitam as atividades em grupos, como um círculo único, pequenos círculos, semi-círculo, dentre outros.
- b) Salas que tenham computadores, de forma a possibilitar que os alunos façam consultas na web, durante o desenvolvimento dos trabalhos.
- c) Salas com múltiplas possibilidades de projeção, o que contribui para atividades em grandes e em pequenos grupos (CORTELAZZO *et al*, 2018).

Além das salas de aula, outros espaços de aprendizagem (*Learning Spaces*) são muito bem-vindos para o público jovem. Esses ambientes destinam-se ao estudo, lazer, convívio e aprendizagem e têm como principal objetivo, conforme Cortelazzo *et al* (2018), “promover o ensino, da melhor forma possível – com o máximo de qualidade e efetividade do processo de ensino-aprendizagem.”

Com ambientes mais flexíveis e interativos, como os apresentados previamente - salas de aula e *Learning Spaces* -, as atividades educativas têm ampla variedade de opções. Nos itens a seguir, constam algumas dessas atividades, aqui direcionadas para o ensino de Língua Portuguesa, conforme Cortelazzo *et al*, 2018 :

- a) Aulas expositivas: Essas aulas “podem se configurar em excelente forma de abordagem para alguns assuntos, introdutórios ou não, que possam dar a base necessária para um posterior aprofundamento.” Tornam-se mais dinâmicas quando abrangem o diálogo, em que os professores instigam os alunos a participarem, com suas opiniões, sugestões, dúvidas, etc.
- b) Estudos de caso: “Após a escolha de um caso que retrate um procedimento ou uma situação e a indicação de material bibliográfico correspondente por parte do professor, espera-se que o estudante, individualmente ou em um pequeno grupo, analise a situação e proponha uma forma de resolução”. De forma a nivelar os entendimentos (individuais ou dos grupos), parte-se para uma discussão aberta, no grande grupo, com toda a turma.
- c) Filmes: “Podem ser utilizados em parte ou no todo [...] Sua utilização tira o aluno da sala de aula e o transporta para o mundo, real ou virtual, na mesma ou em outra época.” Para os autores, essas atividades tornam-se mais eficazes quando, após a apresentação do filme, o professor direciona aos alunos algumas questões, que os levam a refletir e a se posicionarem sobre aspectos relevantes do filme. Outra vantagem dessa dinâmica é que se trabalha a imagem, aliando tanto a visão quanto a audição na aprendizagem. Outras variáveis para essa metodologia são as contações de histórias, reais ou imaginárias, pelo próprio professor e/ou pelos alunos, o que servirá para troca de experiências e, também, como um incentivo para os alunos desenvolverem habilidades como elaborar histórias e contá-las.
- d) Aprendizagem baseada em projetos: Embora tenha um caráter interdisciplinar, também poderá ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, a depender do tipo de trabalho a ser realizado. Por exemplo, se o projeto da turma for trabalhar com gêneros textuais, cada grupo poderá utilizar

mídias diversificadas para a construção e a apresentação do projeto/trabalho, servindo-se de soluções como *podcast*, *blog*, *vlog*, dentre outros.

e) Aprendizagem baseada em problemas: Ela “consiste na proposição de um problema a ser resolvido ao longo de um período ou atividade curricular de um dado curso”. O aluno terá como “subsídios” para realizar tal atividade as aulas expositivas dialogadas com o professor, as questões trabalhadas em casa e em sala de aula, as leituras de publicações diversificadas, como o livro didático e as pesquisas em outras fontes (livros e revistas eletrônicas, podcasts, etc.). Essa atividade pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e das habilidades de análise, síntese e trabalhos em equipe. Na aula de Língua Portuguesa, por exemplo, o professor pode instar os alunos a elaborarem currículos, sendo necessário que eles busquem uma série de informações previamente à escrita propriamente dita, como: Quais informações são apresentadas nesse gênero? Qual forma de linguagem deve ser empregada? Há formato específico? Se há formato específico, qual é/quais são? Enfim, cabe aos alunos buscarem a resolução desse “problema”, com a orientação do professor.

f) Teatralização: É uma dinâmica muito interativa e aderente aos trabalhos de Língua Portuguesa, que priorizam o texto nas mais diversas práticas de linguagem. Um exemplo para utilizar essa técnica é o estudo de gêneros textuais, como as crônicas e as fábulas, em que os alunos podem dramatizar os textos lidos, percebendo, de forma lúdica, as características e as mensagens de cada gênero.

g) Jogos: São utilizados há bastante tempo para fins didáticos, com constante evolução a partir dos avanços tecnológicos. Por meio dos games são propostas atividades em que os participantes, a partir da observância de regras pré-definidas, são desafiados a atingir determinados objetivos, sendo “vencedor” o participante (indivíduo ou equipe) que for mais rápido no alcance desses objetivos. Pode ser útil, por exemplo, na revisão de obras do Romantismo brasileiro, já conhecidas e trabalhadas com os alunos, em que caberá às equipes da turma responderem a questões (respostas objetivas ou subjetivas, conforme estratégia pedagógica) relacionadas ao contexto histórico em que o romance foi escrito, às características dos principais personagens, a fatos marcantes – como o desfecho da trama principal. A cada resposta correta será atribuída pontuação do grupo e, no final, a maior pontuação “vencerá” o jogo, e todos vencerão, em mais um passo importante do aprender em equipe.

h) Sala de aula invertida: Nessa metodologia, de acordo com CORTELAZZO et al (2018), cabe ao aluno, após a leitura e o estudo, em casa, do assunto que comporá a aula, apresentar esse “conteúdo” em sala de aula, em lugar de seu professor. Nesses casos, o papel docente é de esclarecer dúvidas, acrescentar algum que não foi suficientemente abordado pelo aluno, enfim, fazer o fechamento do assunto. Pode-se adotar essa metodologia para trabalhar, por exemplo, com os processos de formação de palavras (derivação, composição e outros), a partir dos textos relativos à reportagens diversas sobre meio ambiente e sustentabilidade.

i) Seminários: Em que, a partir da exposição oral de determinado assunto, são realizadas discussões, chegando-se a conclusões sobre os temas abordados. Tanto na área de linguagens quanto em outras, essa técnica é interessante, pois dá a oportunidade aos alunos de se aprofundarem em

determinados temas, tanto para realizarem as apresentações, quanto para atuarem como “espectadores participativos”.

j) Debates: Dando continuidade às metodologias citadas por CORTELAZZO et al, (2018), “os debates podem ser extremamente úteis quando tratados assuntos polêmicos ou que envolvam o julgamento ou decisão do tipo sim ou não [...] Quanto maior o conhecimento acerca do assunto, mais rico se torna o debate.” Nesses casos, é relevante que o professor atue como mediador, canalizando as discussões para um debate saudável e, claro, ético (CORTELAZZO et al, 2018).

Além dessas metodologias apresentadas, existem diversas estratégias pedagógicas voltadas para um aprendizado ativo, alinhadas às Diretrizes Nacionais da Educação, que abordam a relevância do protagonismo dos alunos.

Nesse sentido, relacionou-se algumas estratégias apresentadas por Camargo e Daros (2018):

- Intercâmbio com o autor: nessa estratégia, os alunos dialogam com o autor de um texto, oportunidade em que eles expõem suas ideias, dúvidas, entendimentos, concordâncias ou discordâncias sobre o tema abordado. As possíveis habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos com o uso dessa estratégia são: leitura compreensiva de texto, análises e síntese.
- Mapa mental: por meio dessa estratégia, procura-se representar, de forma detalhada, “a relação conceitual existente entre informações que normalmente estão fragmentadas, difusas e pulverizadas em textos curtos ou longos.” Há oportunidades de os alunos desenvolverem, por meio da realização dos mapas mentais, as habilidades e competências de leitura compreensiva de texto, reflexões e sínteses.
- Planejamento de escrita por meio de diagrama: a elaboração de um texto escrito “é uma tarefa que não se completa pela simples codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos.” De acordo com essa autora, a produção de um texto supõe várias etapas, que são interdependentes e intercomplementares, partindo-se do planejamento, da escrita, da revisão e da reescrita. Para os autores, a etapa de planejamento das ideias para a produção textual é indispensável, seja para um texto de caráter científico, como é o caso apresentado pelos autores, seja em outros gêneros e tipos textuais, pois ao planejar são levantadas as variáveis que compõem o ato de escrever (CAMARGO; DAROS, 2018).

Com tais práticas, os alunos podem desenvolver, além das habilidades e competências do planejamento em si, também a capacidade de organização.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após reflexões sobre a legislação atual e outras normas que abordam a educação, dispostas na Constituição Federal de 1988, nas Leis Federais referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como nos dispositivos que definem a Base Nacional Comum Curricular, verifica-se que, no escopo teórico há boas perspectivas de aprendizado

de Língua Portuguesa, por parte dos alunos do Ensino Médio, que frequentam as instituições de ensino e realizam, com responsabilidade e dedicação, as atividades pertinentes à linguagem.

Tal entendimento decorre, dentre outros fatores, por ser o aluno o foco da educação. O jovem que vivencia as mais diversas realidades sociais é que deve ser o protagonista do seu aprendizado e de sua história; bem como da definição de ser o texto, em suas múltiplas formas, o centro das práticas de linguagem, articulando-se com elementos que forma a linguagem, em suas diferentes formas e contextos.

Observa-se ainda que, somando-se às leis e normas, há uma série de outros fatores, humanos ou não, que podem contribuir (ou atrapalhar) o cumprimento esperado pelo arcabouço teórico até então estudado. Como exemplos: a disposição de alunos e de professores para assunção de suas responsabilidades; a implementação de infraestrutura nas escolas, para viabilização dos espaços de aprendizagem adequados às aulas interativas, o comprometimento da sociedade, do governo, dentre outros.

E, dentre esses outros fatores, temos a questão da “forma ou meio” com que se dará o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Essa relevante variável é a metodologia, apresentada neste trabalho como **metodologias e estratégias ativas**, alinhadas às práticas interativas, colaborativas, agregadoras, que oportunizam condições para o jovem aprender, apreender, aplicar, enfim, vivenciar a linguagem nos mais diversos contextos sociais e formas de comunicação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de Português: encontro & interação**, 2003. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 54; 176.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 7, abr. 2023.
- BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em 7, abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 8, abr. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CORTELAZZO *et al*, Ângelo. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem: Para Refinar Seu Cardápio Metodológico**. Rio de Janeiro: Alta Books, p. 32 - 38, 2018.

CRUZ, Ronald Taveira. **A Gramática Gerativa na Escola: O Pensar Linguisticamente**. Work. Pap. Linguist., 18(2): 111-128, Florianópolis, ago./dez., 2017. Disponível em A Gramática Gerativa na escola: o pensar linguisticamente | Working Papers em Linguística (ufsc.br) Acesso em 15, abr. 2023.

FORMAÇÃO DOCENTE EM LINGUAGENS: ESCRITA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Marina Arantes Santos Vasconcelos¹

1. INTRODUÇÃO

O processo de formação continuada de docentes da Educação Básica requer desses profissionais o regular exercício de reflexão sobre o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas pedagógicas cotidianas. No que tange aos componentes curriculares que abordam as Linguagens, de modo particular, a tarefa pode ser feita por meio de considerações e estudos que ponderem sobre a criatividade, o trabalho de criação e a Escrita Criativa.

Este trabalho tem o objetivo de pensar sobre dinâmicas formativas a partir do estudo de conceitos teóricos e de soluções práticas que possam fundamentar e dar sustentação às atividades propostas por esses professores da Educação Básica, que atuam, principalmente, na Educação em Tempo Integral (ETI). Nesse sentido, os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018) preconizam que:

Uma proposta curricular de alcance para a sociedade contemporânea deverá, pois, agregar às tendências atuais da ciência e das tecnologias a seleção, inclusão e organização de conhecimentos socialmente relevantes e significativos, de modo a colaborar para a formação integral de sujeitos autônomos, críticos, criativos, sem deixar de lado a produção cultural dos grupos sociais historicamente marginalizados, cidadãos capazes de reflexão e ação (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 77).

Entre os pilares constitutivos e formativos para a prática docente, consoante o documento supramencionado (DISTRITO FEDERAL, 2018), reconhece-se a criatividade como característica estruturante desse processo no contexto da contemporaneidade. Etimologicamente, o verbo ‘criar’ remete a:

1 Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília e professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: asvamarina@gmail.com.

‘dar existência a, gerar, formar’ XIII. Do lat. *Creäre* || **concriar** vb. ‘criar ao mesmo tempo’ | *crear* 1844 | Do lat. *Con-creäre* || **cria** sf. ‘animal que ainda mama’ XVI. Dev. De *criar* || criação | -çon XIII, -ço XIV etc. | Do lat. *Creätiiö -önis* || **criador** XIII. Do lat. *creätör -öris* || **criança** sf. ‘ser humano de pouca idade, menino ou menina’ XIII || **crianç.ada** 1899 || **crianc.ice** 1899 || **criativo** XX || **criat.ório** XX || **criatura** XIII. || **re-criação** | -çom XV | Do lat. *recreätiiö -önis* || **recriar** a 1438. Do lat. *re-creäre* (CUNHA, 2010, p. 189, grifos meus).

Desse modo é que parece ser viável o entendimento de que formar um estudante criativo equivale a estimulá-lo a desenvolver a habilidade de gerar e dar existência a novas formas, ideias, objetos, sentimentos sobre si, os outros e o mundo em que vive, sendo, portanto, criativo para atuar como sujeito com autonomia, originalidade e consciência do/no seu próprio processo (in) formativo.

Este texto pretende, nesse sentido, revisitar o pensamento de teóricos, educadores e escritores, em suas pesquisas sobre o tema, ponderando sobre aspectos filosóficos, literários, pedagógicos, psicológicos e culturais, para adentrar essa ‘grande roda de conversa’, com vistas a estabelecer novos elos de relação entre ideias que já estão em circulação a respeito da matéria em pauta. Citem-se, por exemplo, ensaios de Roger Scruton (2013); os princípios sobre Linguagem fundamentados por Evanildo Bechara (2014), Carlos Henrique da Rocha Lima (2019), Antônio Geraldo da Cunha (2010); assim como, entre outros, textos de João Vianney Cavalcanti Nuto (2017), Octavio Paz (1982), Jorge Larrosa (1994), Mikhail Bakhtin (2017) e Gilles Deleuze (1999).

2. DESENVOLVIMENTO

Em “O sujeito da educação”, Jorge Larrosa (1994) reflete sobre a formação do sujeito no contexto pedagógico, primordialmente, no capítulo intitulado *Tecnologias do eu e educação*. Consoante seu entendimento (LARROSA, 1994, p. 31), o discurso pedagógico atual é influenciado pela Psicologia Social do Desenvolvimento, a partir da qual se concebe que a autoidentidade, o autoconceito ou a consciência de si² (do sujeito) se desenvolvem em um sentido mais maduro, diferenciado e realista, sempre que se deem em condições adequadas, ou seja, replicando as formas não desejáveis ou patológicas da relação da pessoa consigo mesma, como culpabilidade e vergonha de si, em alguma de suas

2 Segundo Larrosa (1994), refere-se à presença de um conjunto de termos que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo (autoconhecimento, autoestima, autocontrole, autoconfiança, autonomia, entre outros). São formas de relação do sujeito consigo mesmo que podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se etc. São termos antropológicamente relevantes na medida em que designam componentes que estão mais ou menos implícitos naquilo que para nós significa ser humano: ser uma ‘pessoa’, um ‘sujeito’ ou um ‘eu’ (LARROSA, 1994, p. 31-38).

modalidades extremas e distintas formas de neurose ou de psicose: “(...) como se a possibilidade de algum tipo de reflexão reflexiva da pessoa consigo mesma, o poder ter uma certa consciência de si e o poder fazer certas coisas consigo mesma definisse (...) o ser humano³ (LARROSA, 1994, p. 38).

O raciocínio do teórico Larrosa (1994) dá sinais de reconhecer, na concepção da pedagogia hodierna, características normativas do sujeito formado ou maduro, ou do sujeito são e equilibrado, que as práticas educativas e/ou práticas terapêuticas deveriam contribuir para constituir. Nos seus termos, refere-se a (1994):

esse ‘sujeito individual’ caracterizado por certas formas normativamente definidas de relação consigo mesmo não concebida em uma evidência intemporal e a-contextual (...) esse sujeito que ‘desenvolve de forma natural sua autoconsciência’ (...) não pode ser tomado como um ‘dado’ não-problemático (...) não é algo que possa analisar-se independentemente desses discursos e dessas práticas (...) é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógicos, terapêuticos) que ele se constitui no que é (LARROSA, 1994, p. 39).

Segundo Larrosa (1994), é necessário que se aplique o olhar assombrado do antropólogo, o olhar etnológico, educado, para se enxergar as convenções de uma tribo particular. E acrescenta que, para se mostrar como se define e se fabrica esse sujeito são e maduro, definido normativamente, em termos de autoconsciência e autodeterminação, faz-se oportuno que seja feito certo exercício de *desfamiliarização*:

Geertz falava da contingência da ideia que temos de nós mesmos. Gehlen, dando um passo adiante, fala de como a contingência de nossa autointerpretação implica a contingência dos comportamentos que temos tanto a frente aos demais como a frente de nós mesmos. O que estuda (...) é (...) algo que pode ser separado analiticamente de ambos e que, ao mesmo tempo, os torna possíveis: a experiência de si. E (...) a experiência de si também é algo histórica e culturalmente contingente, na medida em que sua produção adota formas singulares (LARROSA, 1994, p. 41).

Larrosa (1994) propõe que, ao se pensar em todas essas categorias, em termos de combinação das descrições das formas de relação da pessoa consigo mesma, as práticas pedagógicas “(...) podem tomar-se como lugares de mediação nos quais a pessoa (...) encontra os recursos para o (...) desenvolvimento de sua

3 Sobre o termo humano, Larrosa (1994) realiza um levantamento etimológico e filosófico e alude à concepção da natureza humana baseada na reflexividade já desde Platão, passando pelas concepções de certa centralidade antropológica na filosofia moderna, de Descartes a Kant e Fichte, e termina por mencionar a revisão antropológica realizada por Taylor (1989) e Tugendhat (1986), segundo quem (ambos) pode-se encontrar, de acordo com Larrosa (1994): “elaborações filosóficas mais importantes na ideia de que a pessoa humana (...) existe, de maneira que pode adotar uma relação cognoscitiva e prática com sua própria existência, de maneira que tenha uma determinada interpretação de quem é e do que pode fazer consigo mesma (...)” (LARROSA, 1994, p. 38).

autoconsciência (...), ou para a restauração de uma relação consigo mesma (...)" (LARROSA, 1994, p. 42, 43). Na concepção do teórico (LARROSA, 1994):

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e aprendido (...). Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou (...) como seres dotados de certas modalidades de experiências de si (...) Em todos os casos mostrados até aqui, (...) trata-se sempre de produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito de sua transformação (...). Para dizer de uma maneira próxima ao vocabulário foucaultiano, trata-se de produzir e mediar certas 'formas de subjetivação' nas quais se estabeleceria e se modificaria a 'experiência' que a pessoa tem de si mesma (...)" (LARROSA, 1994, p. 43-44, 49).

Na compreensão de Jorge Larrosa (1994), a estrutura e o funcionamento dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a experiência de si podem ser resumidos como um conjunto de operações de divisão orientadas à construção de um duplo e como um conjunto de operações de relações orientadas à captura desse eu duplicado. Em suas palavras: "(...) As dimensões do dispositivo não são senão a materialidade e a forma de realização dessas operações de fabricação e de captura do duplo (...)" (LARROSA, 1994, p. 74). Em síntese, trata-se de um processo em que (LARROSA, 1994):

a fabricação do duplo é inseparável de um conjunto de operações de exteriorização. O duplo converte os indivíduos em uma coisa exterior e aberta para os outros. A pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, não se julga sem ser ao mesmo tempo julgada, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada. Teríamos então uma teoria da interioridade. A experiência de si se constitui no interior de aparatos de produção da verdade, de mecanismos de submissão à lei, de formas de autoafeição na qual a própria pessoa aprende a participar expondo-se nos olhares, nos enunciados, nas narrações, nos juízos e nas afeições dos outros. (...) Daí a importância da noção de 'experiência' de si. A experiência não depende do objeto nem do sujeito. Do primeiro eu (transcendental, original) ou do segundo (que seria empírico, e sua cópia). A experiência é o que ocorre 'entre', a relação e a mediação que tem o poder de fabricar o que relaciona e o que medeia, é o que os dispositivos pedagógicos produzem e capturam (LARROSA, 1994, p. 77).

Isto posto, considerando essa síntese de fundamentos a respeito da constituição do 'sujeito da educação', elaborada por Larrosa (1994), no contexto pedagógico, cumpre destacar a importância de se refletir sobre processos de formação continuada dos docentes, no intuito de instrumentalizá-los no percurso educativo – e criativo – de seus alunos.

Como visto, o desenvolvimento da criatividade decorre do fomento a práticas estimulantes da habilidade que os estudantes possuem de gerar e dar

existência a novas formas, ideias, objetos, sentimentos sobre si, os outros e o mundo em que vivem. E neste ponto, chamamos a atenção para a função da Linguagem nesse processo. De acordo com a Gramática Normativa da Língua Portuguesa (ROCHA LIMA, 2019). “(...) Em sentido amplo, pode-se entender por linguagem qualquer processo de comunicação. (...)” (ROCHA LIMA, 2019, p. 35), configurando-se, portanto, a linguística como “(...) um tipo de linguagem que se exterioriza pela palavra humana, fruto de uma atividade mental superior e criadora. Há dois tipos de expressão linguística: a falada e a escrita (...)” (ROCHA LIMA, 2019, p. 35).

Nos termos de Rocha Lima (2019):

A língua é um sistema: um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens. Fato social por excelência, é aquele acervo de sons, estruturas vocabulares e processos sintáticos que a sociedade põe à disposição dos membros de uma comunidade linguística. (...) Ao assenhorar-se dos recursos da língua, cada indivíduo, culto ou ignorante, a executa à sua maneira, de acordo com a sua feição, com o seu temperamento: um é aparatoso, verbalista, ama a riqueza das imagens, a veemência das antíteses, a audácia dos adjetivos extravagantes; outro é sóbrio, cheio de delicadeza e pudor, prefere o desataviado da expressão direta, a singeleza de um vocabulário comum. A contribuição pessoal do indivíduo, manifestada na seleção, por ele feita, dos recursos que a língua subministra, é o que se chama, sentido lato, – ESTILO, que Sêneca já havia definido como o ‘espelho da alma’. Sem embargo de se prestar à floração de mil estilos individuais, a língua não se desfigura: seu sistema permanece uno e íntegro. É a variedade na unidade – a preservação histórica do seu *gênio*, da sua *indole*, à qual se hão de adaptar todas as particularizações (ROCHA LIMA, 2019, p. 36).

“Da floração de mil estilos individuais” deriva a escrita de cada sujeito. É a criatividade que particulariza e “espelha a alma” de cada estudante, nos termos de Sêneca (*apud* ROCHA LIMA, 2019, p. 36), caracterizando, portanto, o estilo de sua Escrita Criativa – geradora de novas formas, ideias, objetos, sentimentos sobre si, os outros e o mundo. Segundo Evanildo Bechara (2014), “Estilística é a parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o estilo” (BECHARA, 2014, p. 189). E complementa (2014): “Entende-se por estilo o conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização da linguagem afetiva” (BECHARA, 2014, p. 189).

Assim sendo, na construção dessa linguagem afetiva, pode-se reconhecer a prática da Escrita Criativa – a partir de estilos individuais que “espelham as almas” dos estudantes. Em Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas, Mikhail Bakhtin (2017) sustenta que “Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando (...) o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade (...) dessas culturas”

(BAKHTIN, 2017, p. 19). De forma complementar, o professor João Vianney Cavalcanti Nuto⁴ (2017) procura esclarecer esse pensamento bakhtiniano, ao ressaltar que:

Bakhtin propõe uma metodologia que contemple o que denomina ‘acontecimento estético’, a relação entre o discurso do artista e sua interpretação pelo contemplador (...) Bakhtin destaca a relação dialógica tanto na composição como na interpretação da narrativa literária. Em ambos os casos, o ponto de partida é o que Todorov traduziu como exotopia, a situação de exterioridade em relação ao outro, distância que permite tanto a complementação de conhecimento de si na vida, como a apreciação estética na narrativa, por meio do que denomina ‘excedente de visão’, isto é, o conhecimento a mais que outro pode ter e passar para um indivíduo exatamente por não coincidir com ele (NUTO, 2017, p. 5).

É como o próprio Bakhtin (2017) ressalta: “Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.” (BAKHTIN, 2017, p. 19). No entendimento de Nuto (2017) sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin:

Dialogismo é uma noção que permeia e condiciona todo o pensamento do Círculo de Mikhail Bakhtin, mesmo naqueles trechos em que o termo ‘dialogismo’ não aparece explicitamente. Dialogismo implica o papel do outro na constituição do eu, pois é o outro que me traz a linguagem e, junto com ela, a personalidade, a consciência e a ideologia. Além disso, o outro – por se situar fora de mim – pode ter uma visão sobre mim mesmo que supera minha própria visão. Ao me conhecer por outra perspectiva além da minha própria, por outro centro de valores, o outro me proporciona uma visão mais completa de mim mesmo, que eu, sozinho, não poderia ter. Portanto, o dialogismo baseia-se na intersubjetividade no seu sentido mais profundo – e não apenas na relação entre textos – tendo implicações fundamentais no pensamento do Círculo de Bakhtin tanto no domínio da ética, como da epistemologia das ciências humanas, incluindo as reflexões linguísticas e literárias (NUTO, 2017, p. 3, 4).

Os estudos de teóricos como Bakhtin (2017), Rocha Lima (2019), Evanildo Bechara (2014), Jorge Larrosa (1994), entre outros, sobre Linguagem (oral e escrita), estilo e estética, conforme recuperamos anteriormente, parecem apontar para noções relacionadas à geração de novos sentidos, de modo a evidenciar o componente da criatividade como essência e efeito dessa “atividade mental”, nos termos de Rocha Lima (2019, p. 35).

4 Conferência intitulada A contribuição de Mikhail Bakhtin e seu círculo para os estudos literários e linguísticos, proferida pelo Professor Doutor João Vianney Cavalcanti Nuto – professor adjunto de Teoria da Literatura da Universidade de Brasília e líder do grupo de pesquisa Literatura e Cultura, do programa de Pós-Graduação em Literatura da UnB – sobre a obra de Mikhail Bakhtin, 2017.

As atividades mentais, nesse sentido, partem das experiências do sujeito – experiência de si; do/com o Outro; e do/com o mundo/Natureza. Em *Beleza*, Roger Scruton (2013) afirma que “a experiência da beleza natural (...) focaliza a natureza tal qual esta é representada em nossa experiência, e não tal qual ela é” (SCRUTON, 2013, p. 79). Nas palavras do filósofo (SCRUTON, 2013):

Para que compreendamos a beleza natural, devemos esclarecer o *modo como as coisas naturais se apresentam* quando encaradas sob o olhar estético. Além disso, o modo como as coisas se apresentam depende das categorias que lhes aplicamos. Ao olhar desinteressadamente para o mundo, o que faço não é apenas me abrir ao aspecto que a mim se apresenta; também travo uma relação com ele, brinco com conceitos, categorias e ideias que são moldadas por minha natureza autoconsciente. (...) As paisagens retratadas por Poussin, Corot, Harpignies e Friedrich podem registrar uma série de montanhas, campos e árvores semelhantes. Em cada caso, porém, a postura de contemplação cumula a percepção da alma distinta do pintor, criando uma imagem que é intimamente *dele*. Do mesmo modo, a natureza oferece a todos nós um campo de percepção livre. Podemos fazer nossas faculdades repousarem no cenário que se lhes apresenta, recebendo-o e explorando-o sem a necessidade de decifrar o que nos está sendo dito. Ainda que os seres humanos desempenhassem algum papel na criação da paisagem que tenho diante dos olhos, ela não está lá para comunicar uma intenção artística específica; seus detalhes são forjados pela história, podendo se alterar de um dia para o outro. No entanto, é precisamente essa ‘disponibilidade’ do mundo natural que permite que eu me perca nele – que eu o veja ora a partir de um ponto de vista, ora a partir de outro; ora sob determinada descrição; ora sob uma descrição nova (SCRUTON, 2013, p. 79, 80).

E aí é que se pode falar em criatividade – posso “me perder no mundo natural”, percebê-lo distintamente a depender das circunstâncias e, assim, escrevê-lo, também, distintamente: criativamente, gerando novos sentidos, “ora a partir de um ponto de vista, ora a partir de outro” (SCRUTON, 2013, p. 80).

Sabe-se que a prática docente é dinâmica e, portanto, criativa. Em geral, professores que trabalham com ensino de Línguas reconhecem o desafio de se ministrar disciplinas relacionadas à produção de textos, justamente por exigirem o exercício da escrita para a geração de novos sentidos. Deve-se incentivar estudantes a recorrerem a dicionários, glossários, textos de gêneros diferentes, em resumo, a mecanismos que visam evitar repetições e/ou interpretações equivocadas, ou seja, instrumentos que objetivam produzir uma comunicação eficaz e eficiente. Garantir o uso padrão da Linguagem para assegurar a compreensão pelos pares deve ser o fim primeiro de todo texto escrito – e criativo.

Para além das normas, acima de tudo, é criativa a escrita que obedece às regras e que acrescenta à mensagem um sentido particular, que “espelha a alma” do estudante/escritor e revela a experiência que tem/teve de si, do outro e do mundo – um novo estilo. Na avaliação de Roger Scruton (2013):

Cada estilo pode se assemelhar a outro e abarcar muitas linguagens sobrepostas, como aqueles de Haydn e Mozart ou de Coleridge e Wordsworth. Eles também podem ser únicos, como no caso de Van Gogh, levando qualquer um que partilhe de seu repertório a ser visto como mero plagiador ou *pasticheur*, e não como um artista dotado de estilo próprio. Nossa tendência a pensar assim está de algum modo relacionada a nosso senso de integridade humana: o estilo único é aquele que foi identificado com um ser humano em particular, cuja personalidade se objetiva por completo em sua obra – *le style c'est l'homme même*, na famosa frase de Buffon. (...) O estilo deve ser reconhecível: não existe um estilo oculto. Ele *se revela* mesmo quando é astucioso o bastante para esconder seu esforço e sofisticação, como nas Mazurkas de Chopin ou nos desenhos de Paul Klee. Ao mesmo tempo, só o identificamos em virtude de nossas percepções comparativas: se a linguagem estilística deve ser notada, o estilo precisa destacar-se de normas subliminarmente presentes em nossa percepção. O estilo permite que os artistas aludam a coisas que não expressam, que evoquem comparações que não são explícitas, que coloquem sua obra e seu tema em um contexto que torna qualquer gesto significativo e, assim, alcança aquele tipo de concentração de significado que testemunhamos na Sinfonia para Violoncelo de Britten ou nos *Quatro Quartetos* de Eliot (SCRUTON, 2013, p. 118).

Em **O Arco e a Lira**, Octavio Paz (1982) argumenta que: “Para capturar a linguagem, não precisamos mais que usá-la. As redes de pescar palavras são feitas de palavras” (PAZ, 1982, p. 20, grifo meu). E assevera: “Cada poema é um objeto único (...). A chamada ‘técnica poética’ não é transmissível porque não é feita de receitas, mas de invenções que só servem para seu criador” (PAZ, 1982, 20). Em suas reflexões, acrescenta (PAZ, 1982):

O poeta não escolhe suas palavras. Quando se diz que um poeta procura sua linguagem, não se quer dizer que ande por bibliotecas ou mercados recolhendo termos antigos e novos, mas sim que, indeciso, vacila entre as palavras que realmente lhe pertencem, que estão nele desde o início, e as outras aprendidas nos livros ou nas ruas. (...) Quando um poeta encontra sua palavra, reconhece-a: já estava nele. E ele já estava nela. A palavra do poeta se confunde com ele próprio. Ele é a sua palavra. No momento da criação, aflora à consciência a parte mais secreta de nós mesmos. A criação consiste em trazer à luz certas palavras inseparáveis de nosso ser. Essas e não outras (PAZ, 1982, p. 55).

Nas Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (DISTRITO FEDERAL, 2018), são elencadas sugestões de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas como oportunidades de aprendizagem, principalmente na parte flexível do currículo, como: oficinas de linguagem; visitas a bibliotecas; rodas literárias, rodas de repente, rodas de conversa; desafios poéticos, de textos populares (parlendas, trava-línguas), jogos metafóricos e metonímicos; painéis de gêneros textuais; elaboração de jornal escolar; correspondência interescolar; formação de repertório: as linguagens do cinema, literária,

pictórica da propaganda, científica; projetos de pesquisa (vida e obra): biografias de grandes escritores, cineastas, artistas plásticos; concursos literários e artísticos: soletrando, glossários diversos (ambientais, de animais, de curiosidades, de propagandas, de quadrinhos); encontros literários, saraus, festivais de música, oficinas artístico-culturais; manual de classificação das plantas da comunidade local, da flora do Cerrado (DISTRITO FEDERAL, 2018). De acordo com o referido Documento (BRASIL, 2018):

O trabalho pedagógico visa a promover uma educação multidimensional pautada na realização de atividades interdisciplinares e transversais. As aprendizagens supõem novos arranjos educativos que devem ser definidos considerando-se os interesses, as necessidades e as possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Para Octavio Paz (1982): “A criação poética se inicia como violência sobre a linguagem. O primeiro ato dessa operação consiste no desenraizamento das palavras” (PAZ, 1982, p. 47). Depois, manifesta-se a própria natureza do fluxo imaginativo na escrita. Gilles Deleuze, em *O ato da criação* (1999), indaga: “O que é ter uma idéia em alguma coisa?” (DELEUZE, 1999, p. 2). Em seguida, propõe: as “idéias, devemos tratá-las como potenciais já empenhados nesse ou naquele modo de expressão, (...). Em função das técnicas que conheço, posso ter uma idéia em tal ou tal domínio” (DELEUZE, 1999, p. 2).

Esse trabalho pedagógico, por conseguinte, considerando-se “as técnicas que docentes e discentes conhecem” – tratadas como “potenciais já empenhados em modos de expressão”, nos termos de Deleuze (1999), se desenvolvido a partir de uma série de possibilidades práticas, como catalogado nos exemplos anteriormente apresentados, pode configurar o ponto de partida para o itinerário didático que conduz professores e estudantes à práxis eficaz e eficiente da Escrita Criativa na ETI.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, pode-se dizer que o trabalho de Escrita Criativa decorre de antecipados exercícios de leitura e interpretação textual, de modo a semear, nas mentes formadoras e em formação, conteúdos granulares que venham a oferecer matéria-prima adequada ao desenvolvimento da imaginação.

Portanto, o encaminhamento final do presente trabalho é impulsionar o debate público a respeito dos parâmetros que fundamentam a formação continuada de professores da Educação Básica, primordialmente no campo das Linguagens, mas também fazendo reverberar nas demais áreas do conhecimento, a partir do modo como são compreendidos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018):

a BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias (...) prioriza cinco campos de atuação social. O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, sob o ponto de vista da BNCC (BRASIL, 2018), partindo da compreensão do “funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais/ dos processos identitários, dos conflitos e das relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem”; passando pela capacidade de utilização de “diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais)”; pela habilidade de compreensão das “línguas como fenômeno sensível aos contextos de uso” e dos “processos de produção e negociação de sentidos como formas de expressão de valores e identidades”; pela aptidão técnica de “apreciação estética das mais diversas produções artísticas e culturais” –; finalmente, as competências específicas de Linguagens e suas tecnologias circunscrevem a mobilização de “práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos” (BRASIL, 2018, p. 490).

E é nessa contextura, em suma, que as atividades de Escrita Criativa podem ser incorporadas no âmbito da Educação em Tempo Integral e na perspectiva da integralidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017 (1ª edição).
- BECHARA, Evanildo. **Gramática fácil**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, CNE, CONSED, UNDEME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 19, Abr., 2023.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ª ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. [Palestra de 1987]. Tradução de

José Marcos Macedo. São Paulo: Edição brasileira – Folha de São Paulo, 17/06/1999.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos teóricos. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teóricos.pdf. Acesso em: 02 Abr 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf. Acesso em: 19, Abr., 2023.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In. SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

NUTO, João Vianney Cavalcanti Nuto. **A contribuição de Mikhail Bakhtin e seu círculo para os estudos literários e linguísticos**. Conferência proferida. 2017.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982 (Coleção Logos).

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Nova Gramática da Língua Portuguesa**. Edição revista segundo o novo Acordo Ortográfico. 55ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

SCRUTON, Roger. **Beleza**. Tradução de Hugo Langone. São Paulo: É Realizações, 2013.

A ESCOLA COMO INSTRUMENTO VIABILIZADOR DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Karolayne Rezende de Carvalho¹

Taynara Moyses Ferreira²

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a literatura permite aos indivíduos a compreensão do mundo a sua volta, por meio de um viés criativo que desperta a imaginação, é importante destacar que ela “mostra-se como uma aventura, uma experiência que marca, que contradiz, que forma e transforma, e por isso apresenta um papel fundamental na formação humana”. (CÂNDIDO, 2011 apud NAVES, 2022, p. 12). Diante disso, o letramento literário como uma prática de apropriação da literatura enquanto linguagem, configura-se como

uma das práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura. Nesse caso, a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito sine qua non para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. (COSSON; PAULINO, 2009, p. 66-67 apud ANDREATTA, 2011).

Assim, o letramento literário é essencial para o estímulo de práticas variadas de letramento, a fim de promover o interesse dos estudantes pela leitura. Desse modo, a escola como instituição responsável pela formação de indivíduos autônomos, deve atuar na instrução do aluno leitor, “valorizando todo o conhecimento do educando no processo de letramento respeitando as deficiências e os gostos de leitura, sendo assim, tem que respeitar e valorizar a construção crítica do aluno, como também receber deles opiniões e sugestões de melhoramento”. (SANTOS, 2012, p. 23).

Ainda, cabe evidenciar que o letramento literário no percurso formativo

1 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita - NELLE/UFLA e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais - NEPPE/UFLA. E-mail: karolaynerezende@yahoo.com.br.

2 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita - NELLE/UFLA e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais - NEPPE/UFLA. E-mail: taynaramoyses@hotmail.com.

do leitor apresenta uma

abordagem atual por inserir o tema do letramento. E deve-se compreender como o letramento literário é importante para a formação de leitores, pois é um dos estímulos mais importantes para a leitura das crianças. Através do contato com a literatura a criança se identifica, escuta, imagina, conta e reconta histórias. [...] O letramento traz essa perspectiva de que a criança insira, compreenda e perceba a literatura no cotidiano e se sinta estimulada para novas leituras. (SOARES; SOUSA, 2020, p. 2).

Diante dessa premissa, o presente escrito parte de estudos de autores de referência no âmbito do letramento literário, com o intuito de analisar a relação existente entre escolarização e letramento literário. Logo, para que haja uma melhor estruturação e organização textual, este capítulo está predisposto da seguinte maneira: inicialmente será evidenciado a relação existente entre o processo de escolarização e o desenvolvimento do letramento literário e subsequentemente será exposto o enfoque dado à leitura literária no âmbito da sala de aula, a fim de que haja um maior entendimento da temática em foco.

A RELAÇÃO ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO

A escola se constitui como uma ferramenta social cujo objetivo principal é formar cidadãos críticos e reflexivos acerca do mundo e da sociedade em que estão inseridos. Nesse viés, segundo Perin et al. (2017), pertence a escola a missão de promover o desenvolvimento intelectual, afetivo, emocional e social de seus estudantes, considerando que também faz parte do papel desta instituição promover atividades que ofereçam não apenas a leitura literária, mas o letramento literário dos estudantes que por ela passam, visando “a formação do leitor capaz de interagir e fazer uso da leitura e da escrita como patrimônio cultural, num processo de construção de sentidos para si e para o mundo em que vive”. (PERIN et al., 2017, p. 6200).

Em virtude disso, cabe à escola estabelecer uma relação entre o processo de escolarização e o desenvolvimento do letramento literário, considerando que muitos desses estudantes chegam até o ambiente escolar sem nenhum tipo de contato inicial com a literatura, ao passo que para alguns, o meio educativo pode vir a ser o único lugar em que terão esse contato. Portanto, fica evidente que é papel da instituição é gerar oportunidades para que seus alunos tenham contato com a literatura, incentivando e possibilitando novas descobertas, interpretações e experimentações. Além disso, cabe a mesma, proporcionar momentos de compartilhamento de experiências de leitura e escrita. Sendo assim, esse papel que a instituição de ensino em questão desenvolve ao apresentar a literatura precisa ser intencional e significativo, conforme os expostos de Perin et al. (2017).

Nesse sentido, o processo de letramento literário do indivíduo exprime a importância das leituras realizadas por ele, visando por sua vez as diferentes interações em diferentes contextos sociais, sendo assim “o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico”. (BOURDIEU, 1977).

Todavia, quanto mais rica e fluente é a linguagem mais rica é a interação social do indivíduo, pois é na interação que a criança se exercita na atividade constitutiva da linguagem. Assim, para Cosson (2006, p. 16) “nosso corpo linguagem é feito das palavras com que exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é meu corpo linguagem, maior é meu mundo”. Nesse viés, a literatura além de proporcionar a apropriação da escrita e das práticas sociais que a ela se relacionam, ela também atua no desenvolvimento da imaginação proporcionando assim um mundo de possibilidades.

Partindo do viés de que o letramento literário, nas concepções de Perin et al. (2017), é um instrumento de cunho democrático, mas, no entanto, traz angústias existenciais em seu seio e essas são sentidas de forma explícita pelos docentes, ao passo que as produções literárias contemporâneas “não podem estar descentralizadas da língua e da cultura, o que já por si só não a classificaria como literária”. (PERIN et al., 2017, p. 6196). Desse modo, o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem deve possibilitar o acesso a uma diversidade de textos e gêneros literários para que os educandos ampliem o modo de ver as questões de cunho sociocultural. Assim,

o professor não pode se distanciar de três pontos fundamentais na promoção do letramento literário: não desprezar o cânone e sim saber valorizá-lo, elevar o atual acima do contemporâneo e proporcionar a diversidade de autores, não somente na diferenças de textos de simples para complexos, mas por meio da verticalidade direcionar os alunos para o verdadeiro letramento literário. (PERIN et al., 2017, p. 6196).

Diante disso, o docente deve desenvolver oficinas que partam de técnicas de sequência básica e de sequência expandida, de acordo com Cosson (2006 apud PERIN et al., 2017, p. 6196), para colocar em foco o trabalho com o letramento literário em sala de aula e levar o alunado a construir seu próprio conhecimento de forma integral e a se desenvolver tanto coletivamente como individualmente. Tendo em vista que a literatura nessa perspectiva “tem o papel de tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (PERIN et al., 2017, p. 6196), o que denota o quão fundamental é o trabalho dessa em âmbito escolar. Elencado a tal fato, as duas sequências devem ser tratadas como exemplo do que pode ser feito e não como modelos a serem seguidos sem nenhum questionamento.

Dessa forma, com intuito de colocar em foco essa flexibilidade foi gerida

uma sequência básica, contendo quatro passos sendo eles: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. A motivação se vale da utilização de recursos para o entusiasmo e aproximação do leitor e do livro proposto “como forma de aguçar a curiosidade dos alunos, atraindo-os para a literatura em seus mais variados gêneros”. (PERIN et al., 2017, p. 6197). Já a introdução volta-se para a apresentação do autor e da obra ao leitor. Assim, na *leitura* o professor não deve apenas fazer o “momento de leitura” é essencial que ele faça “intervalos entre as leituras, tecendo interferências e verificando se o aluno está apropriando-se do texto, compreendendo-o de forma global” fator que denota a essencialidade do processo de mediação por parte do docente. (PERIN et al., 2017, p. 6197).

Nessa perspectiva, a última fase relata que a *interpretação* deve ser o momento em que o aluno chega à compreensão e construção de sentido, partindo do viés autor, leitor e comunidade, conforme explícito por Perin et al. (2017). Além disso, essa fase compreende dois momentos: interior e externo. Sendo que o primeiro momento “é o que costuma-se chamar de encontro do leitor com a obra”. (PERIN et al., 2017, p. 6198). Logo, o segundo momento trata de forma direta do compartilhamento das experiências adquiridas de forma individual pelo leitor com o grupo através de um registro escrito.

Assim, a sequência expandida emerge como desdobramento da sequência básica sendo considerado nessa primeira, alguns passos iniciais indicados, sendo eles: a motivação, a introdução e também a leitura, dando ênfase na interpretação primária e secundária. (PERIN et al., 2017). Dessa forma,

a primeira interpretação refere-se à compreensão global da obra e tem como objetivo, oportunizar ao aluno a expor sua impressão geral da obra partindo do título, externalizando sua sensibilidade de leitor. Somente após essa primeira interpretação, é que o aluno deve ser levado a entender o contexto da obra. A segunda interpretação tem por objetivo o aprofundamento de um dos aspectos da leitura como foco em um tema, uma personagem, enfim, variados caminhos e possibilidades. (PERIN et al., 2017, p. 6199).

Nesse viés, o docente (a) ao promover experiências de leituras se conscientizando e se pautando nessas etapas, está oportunizando aos educandos uma melhor compreensão acerca da obra a qual estão lendo.

LEITURA LITERÁRIA NO ÂMBITO DA SALA DE AULA

Partindo do pressuposto de que “o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural”. (MARTINS, 1994, p. 22).

Para tanto, se faz necessário compreender a questão da leitura e da cultura para além dos marcos que as instituições impuseram, compreendendo desse modo,

a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem [...] assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 1994, p. 30).

Além disso, é importante destacar que o ato da leitura se configura como um mecanismo primordial para a aquisição de conhecimentos e atua como meio de desenvolvimento sociocultural e individual, segundo Aulete e Valente (2019). Nota-se então que no meio educativo a leitura literária “deve ser uma prática com significado e que este esforço seja estruturado e sistematizado para alcançar seu grande objetivo na sala de aula: formar leitores críticos”. (SOARES; SOUSA, 2020, p. 2).

Diante disso, pode-se dizer que a leitura literária se mostra rica à medida que explora e traz em seu bojo elementos que envolvem além da cognição, a imaginação, a realidade e também a fantasia, conforme Soares e Sousa (2020). Nessa perspectiva, as autoras relatam ainda em seus escritos que em maioria os textos que são explorados pelas instituições escolares abordam mais aspectos informativos com objetivos de trabalhar temas específicos, e não devem deixar de ser trabalhados.

Assim, Soares (1999) evidencia que existem diversas instâncias escolarizantes no que se diz respeito ao trabalho com práticas de leitura, ao iniciar pelos arredores da biblioteca onde é predisposto um roteiro de leitura, que determina como deve-se ler, o que ler, como ler e em quanto tempo ler. Fator que denota que a leitura e o estudo dos textos literários em sala de aula têm se caracterizado como outra atribuição da escolarização. Em virtude dessas práticas, se faz necessário refletir e avançar no trabalho com o texto literário.

Este fato pode ser mais bem compreendido, se tomarmos ainda o conceito de transposição didática que, segundo Chevallard, é “a passagem de um conteúdo de saber preciso à versão didática deste objeto de saber, ou ainda, transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino” (1988 apud GRILLO, 2002). Nesta perspectiva, a escola age sobre o conhecimento de forma a promover uma perda de significado em relação às práticas sociais nas quais ele está inserido. Assim como outros conhecimentos sociais, a literatura também sofre esse processo, o qual tem sido denominado, no âmbito da produção sobre formação de leitores, de escolarização. (MORAES, s.d, p. 2).

Além disso, o trabalho com as práticas de leitura no âmbito da sala de aula necessita de um acompanhamento e supervisão, pois “consiste em uma

prática que possui um objetivo a ser cumprido e é fundamental que o professor não perca o foco, a direção deste objetivo” (Cosson, 2010 apud NAVES, 2022, p. 17), a fim de que o estudante possa desenvolver e fazer uso das práticas de leitura. Tendo em vista que

acompanhar não significa vigiar, policiar, mas sim auxiliar, direcionar, questionar quando preciso for. E este acompanhamento pode acontecer na forma de interrogações e conversas sobre o texto, destacando a leitura coletiva de alguns trechos se necessário. (NAVES, 2022, p. 17).

Assim, ao realizar tais práticas a aula se torna mais dinâmica e lúdica, ao passo que o momento de leitura não precisa e não deve ser maçante ou desinteressante. Além disso, ao mediar esse processo o professor possibilita que a criança “compreenda que ela tem o direito ao acesso a algo que é importante para seu desenvolvimento e para a sua vida em sociedade”. (NAVES, 2022, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos expostos apresentados, compreende-se que a relação entre escolarização e letramento literário pode ser vista tanto na escola quanto na vida social do indivíduo, ao passo que este passa a se efetivar na sociedade e logo se apropria da dimensão de diferentes situações de uso social da escrita. (COSSON, 2006). Para tanto, se faz necessário pensar em práticas e dinâmicas que oportunizem a experimentação real dos educandos com os textos literários, ao contrário de promover atividades superficiais que não ultrapassam o mero contato com o texto em pauta.

Dessa forma, cabe à escola e a cada professor (a) dentro de sala de aula, proporcionar um ambiente educativo que por sua vez convide e estimule os educandos a prática da leitura literária, visando assim novos conhecimentos, aprendizados e interesses para que estes possam explorar o mundo ao seu redor. Assim, desvendando novos caminhos para “o processo de construção de um letramento literário adequado a seus alunos e à sua realidade escolar”. (PERIN et al., 2017, p. 6200).

Por fim, ao estudar e analisar a temática em foco percebeu-se que a literatura enquanto linguagem possui suas singularidades, além do mais ficou evidente o quão essencial é o trabalho e o desenvolvimento de um letramento literário no ambiente da sala de aula que vise a formação integral e cultural de indivíduos para que estes atuem de forma autônoma e crítica nas mais variadas camadas e funções de cunho social.

REFERÊNCIAS

- ANDREATTA, Elaine. Literatura no Ensino Médio: uma leitura de espaços que dialogam. In: BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. Ensinar Literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores/Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (Organizadora) - João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. iDicionário Aulete: Letramento. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/letramento>>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 15-17.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MORAES, Giselly Lima de. A escolarização da leitura literária – O olhar do professor. FAGED/UFBA, p. 1-10, s.d.
- NAVES, Ludmila Magalhães. **Leitura literária e letramento literário no processo de alfabetização**. In: Caminhos do Educador: Perspectivas entre as teorias, às práticas e os saberes. Itapiranga: Schereiben, 2022.
- PERIN, Denise Alexandre et al. O ENSINO DA LITERATURA: DA ESCOLARIZAÇÃO À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO. Unesp, p. 6187 - 6201, 2017.
- SANTOS, Paulo Marcos Alves dos. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ANA NERY. 2012. Monografia (Graduação em Letras - Língua Portuguesa) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2012.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autentica, 1999. 172 p.
- SOARES, Ludmila Louslene; SOUSA, Rosy-Mary Magalhães de Oliveira. O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 6, n. 2, jan-dez. 2020.

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA ADULTOS DA TERCEIRA IDADE

Vilma Barreira¹

Luciana Rodrigues²

1. INTRODUÇÃO

É fato que o mundo está envelhecendo. Atualmente a população de pessoas com idade acima dos sessenta anos é grande porcentagem da população mundial e, diferentemente do século passado, essas pessoas não se restringem ao lar ou a cuidar dos netos apenas contando-lhes histórias. Longe de serem os pacatos *vovôs aposentados de pijama e chinelos*, hoje a população acima dos sessenta é ativa, trabalhadora, atleta, atuante na sociedade, influenciador digital, entre tantas outras coisas que anteriormente eram campos exclusivos de pessoas jovens. Certamente, muitos já ouviram alguém dizer “os sessenta de hoje é os quarenta de antigamente”, fazendo referência à idade e ao modo de vida de seus antepassados.

A respeito do envelhecimento, Dardengo e Mafra (2018, p. 10) afirmam que o envelhecimento populacional é um fenômeno recente na história da humanidade, está *acompanhado de transformações demográficas, biológicas, sociais, econômicas e comportamentais*. Em *demografia, entende-se por envelhecimento populacional o processo de crescimento da população idosa conforme sua participação relativa no total da população*. Também, evidenciam que é preciso ver o processo de envelhecimento como uma fase normal e produtiva do ser humano, na qual a pessoa pode ter ganhos e perdas, como em qualquer outra idade.

Costa e Osório (2021, p. 295) apontam que *o envelhecimento humano deve ser considerado em uma visão mais ampla do que a cronológica, ou seja, em uma visão social e os aspectos ligados à velhice e aos fatores condicionantes desses aspectos*. Para as autoras, é possível conceber a pessoa idosa enquanto sujeito, como ator social que luta pelos seus direitos e por uma melhor qualidade de vida, com papéis definidos e inseridos em um contexto social.

1 Professora Adjunta lotada no Centro de Educação, Letras e Saúde da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Foz do Iguaçu - Curso de Letras Portugêses/Espanhol. professoravilma@hotmail.com.

2 Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola e graduanda do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Internacional – UNINTER. cavalcanteluciana123@hotmail.com.

Em cenário internacional, a Assembleia Geral das Nações Unidas, reunida em dezembro de 2020, declarou a atual década como “a década do envelhecimento saudável”. Ao fazer tal anúncio sobre o período do ano de 2021 a 2030, a ONU *manda um sinal claro de que é apenas trabalhando unidos, dentro do sistema das Nações Unidas e com governos, sociedade civil e setor privado, que poderemos não apenas adicionar anos à vida, mas também melhor qualidade de vida a estes anos.*³

No Brasil, um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2022a), realizado em 2021 e divulgado em 2022, apontou que o contingente de pessoas idosas no Brasil aumentou 39,8% em 9 anos, enquanto o número de pessoas com menos de 30 anos caiu 5,4% no mesmo período. Pessoas com 60 anos ou mais são quase 15% da população residente no Brasil; isso, em números absolutos, são 31,23 milhões de pessoas.

O mesmo estudo constatou que há uma queda na proporção da população mais jovem do país que representava em torno de 50% em 2012 e, em 2021, era de 43,9% na faixa etária de menos de 30 anos.

Esse levantamento aponta, ainda, uma redução da população mais jovem em números absolutos. Há atualmente no país cerca de 131,93 milhões de residentes com menos de 30 anos, 5,4% a menos que em 2012. Essa pesquisa do IBGE aponta que *esse índice contribui para evidenciar mudanças na estrutura etária brasileira e para compreender a carga econômica sobre a faixa de idade com maior potencial para exercer atividades produtivas.*⁴ (BRASIL, 2022a)

No Brasil, os direitos das pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos estão regulamentados pela Lei Nº 14.423, de 22 de julho de 2022⁵ que “Dispõe sobre o estatuto da pessoa idosa e dá outras providências”, nos seguintes termos:

Art. 1º É instituído o Estatuto da Pessoa Idosa, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

Art. 2º A pessoa idosa goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar à pessoa idosa, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2022b)

3 Declaração de Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), em <https://www.paho.org/pt/noticias/14-12-2020> (consultado em 03/04/2023)

4 O estudo considera a faixa etária potencialmente ativa entre 15 e 64 anos.

5 Alterada a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.

Tal como a população com mais de sessenta anos vem crescendo, o poder legislativo dispensa maior atenção para assegurar os direitos dessa faixa etária, visando preservar a saúde física e mental, as condições de liberdade e dignidade, bem como seu direito ao lazer, trabalho e cidadania, entre outros.

No que tange as funções sociais, o artigo terceiro, do documento acima, preconiza que é obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar à pessoa idosa a educação e a cultura, assim como o artigo segundo evidencia o direito ao aperfeiçoamento intelectual e social. Nesse âmbito, é notável como as pessoas da referida faixa etária recorrem à atividades sociais, normalmente em grupos, sendo a maior busca por atividades esportivas (caminhadas, hidroginástica, natação, pilates), dança (de salão, bailes) e cursos de idiomas (os mais diversos). São as atividades em grupo que os fazem interagir socialmente.

Das opções de cursos diversos, os cursos de línguas estão entre os mais buscados por idosos que procuram aprender um novo idioma. Como docentes de línguas, isso nos leva a reflexões a respeito do processo de aprendizagem. Como aprendem os alunos da terceira idade? Por que e para que aprendem? São inúmeros os motivos pelos quais as pessoas mais “maduras” - como muitos deles gostam de se definir - voltam aos bancos escolares, visando ocupar o *status* de estudante.

2. A SALA DE AULA COM ADULTOS DA TERCEIRA IDADE

É designado o termo “terceira idade” às pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera essa faixa etária a *terceira idade*, embora estudos recentes mostrem que outras idades estão sendo consideradas nas diferentes fases da vida, o que leva a considerar uma “quarta idade”, termo defendido pela Gerontologia. Aqui, utilizamos – sem julgamento de valor - a designação terceira idade para as pessoas da faixa etária da qual estamos tratando neste texto.

De acordo com Pizzolato (2008, p. 238) o termo “terceira idade” foi cunhado pelo gerontologista francês Huet, para definir *a fase mais madura da vida humana que se inicia próxima à aposentadoria*. O termo foi adotado no Brasil pelo fato de os primeiros gerontologistas terem sido formados na França.

Dos muitos cenários nos quais o adulto da terceira idade está inserido, tratamos aqui do contexto educacional como ambiente cultural, social e intelectual. Estudar, para as pessoas idosas, além de um ato de aprender, é uma forma de se socializar, de desfrutar do lazer aliando-o à aprendizagem de uma outra língua. É uma ocasião prazerosas, vivenciada conjuntamente com seus colegas, visando a aquisição de novos conhecimentos e integração social.

Ensinar jovens e adolescentes no colégio é um desafio constante, estão na

fase do processo de desenvolvimento, vivenciando inseguranças, questões de autoestima, autoconfiança e aceitação de si mesmo e dos outros, encontram-se em constantes mudanças que não raro influenciam no desempenho escolar. Habitadas a trabalhar com esse público-alvo, adentramos a um outro cenário de ensino, o de espanhol como língua estrangeira para adultos da terceira idade (ATI). Desde os primeiros contatos foi notável a diferença entre ministrar aula de línguas para jovens estudantes e para esses adultos, que têm suas próprias características e diferentes motivações para voltar à sala de aula. Normalmente, os alunos adolescentes temem cometer equívocos diante dos colegas e do professor. Diferentemente, os ATI não têm o mesmo receio, são descontraídos e se sentem à vontade para participar das atividades, chegam a rir de si mesmos diante de um equívoco.

No que se refere aos motivos que levam os ATI a procurar o curso de língua espanhola, os estudantes relataram diversos motivos, entre eles: se comunicar em viagens pelos países hispanófonos vizinhos; entender as séries de que gostam sem a necessidade de se prender às legendas; encontrar pessoas da mesma faixa etária; para se comunicar com familiares do cônjuge, que são de outra nacionalidade; acompanhar um amigo; ocupar-se no tempo livre; para aprender a língua de seus antepassados; voltar a estudar o idioma que aprendeu no tempo de escola. Como se nota, são variados os motivos que levam o ATI a buscar o curso de espanhol.

Rodrigues (2019) observa que o momento da aula de língua oportuniza a socialização desses alunos, que ademais dos fatores serem de motivação pessoal de cada um deles, o espaço da sala de aula para esses idosos contribui para a convivência e relacionamentos interpessoais. A frequência no espaço de sala de aula não é obrigatória, mas opcional, eles vão para a aula com prazer, em contraponto com os adolescentes, que se sentem obrigados pelos pais ou pela instituição a estarem na sala de aula.

É característica evidente dos alunos ATI a afetividade. De modo geral, são muito sociáveis e agradáveis, tanto na interação professor-aluno como na interação aluno-aluno, com os colegas. Demonstram-se sempre abertos a novas amizades, gostam de conversar e de contar fatos ocorridos em suas vidas e com seus familiares. Essa predisposição para se comunicar contribui com a aprendizagem, é motivador para o professor trabalhar com alunos dispostos a aprender. Da mesma forma, o docente deve motivar os estudantes para uma melhor aprendizagem, posto que a interação e a motivação são uns dos fatores essenciais para o trabalho em sala, em ambiente favorável à aprendizagem.

A respeito disso, Silva e Scoville (2015, p. 638) afirmam que:

O ambiente em sala de aula deve ser favorável, causando afetividade entre aluno-professor e aluno-aluno, não relacionado às emoções ou

sentimentos, mas às necessidades, aos interesses dos alunos e no entendimento de seus contextos histórico e sociocultural para o real desenvolvimento das habilidades comunicativas. Com o ambiente favorável, os bloqueios para o aprendizado podem até não desaparecer totalmente, mas serão minimizados.

Vemos que os alunos ATI têm características diferentes as dos alunos jovens, entretanto, assim como qualquer outro estudante, têm seus momentos de dificuldade, desinteresse e requerem, como qualquer outra faixa etária, de afetividade positiva ao ser tratado pelo professor. A respeito da empatia e afetividade por parte do professor, Pizzolatto (2008, p. 249) observa que

Além de enxergarem a sala de aula como um lugar propício para o contato social, para a formação de novas amizades, os alunos [...] também apresentam fortes indícios de que necessitam a empatia do professor, ou seja, eles esperam que o professor compreenda os seus problemas, as suas necessidades e seja solidário.

Esse estudante espera que o seu professor seja compreensivo para com ele, como também leve em consideração algumas limitações físicas ou cognitivas que possam vir a apresentar. O papel do professor dos ATI não é atividade simples, requer atenção à metodologia de ensino em sala de aula para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Sobre o processo que envolve o ensinar e o aprender, Pizzolatto (2008, p. 252) afirma que

[...] ensinar uma língua estrangeira para adultos da terceira idade pode requerer um pouco mais do que as habituais práticas dos professores em sala de aula de língua estrangeira. É imprescindível, por exemplo, que o professor saiba administrar as suas próprias emoções, ansiedades e atitudes durante a construção do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, propiciando assim um ambiente mais prazeroso e acolhedor para os aprendizes da terceira idade.

Assim, entendemos que ensinar o idioma espanhol a esses alunos requer que o professor esteja atento a outros fatores peculiares a essa faixa etária, além das práticas pedagógicas habituais com os alunos jovens da educação básica.

3. ALUNOS DA TERCEIRA IDADE NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

No final século passado, estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas apresentava uma discussão sobre o fator biológico na condição de aprendizagem de línguas determinado pela idade. Era comum que os professores de línguas ouvissem e lessem sobre estudos que defendiam a existência de um período da vida para se aprender outro idioma. A acreditava-se que quanto mais jovem

fosse, melhor aprenderia uma língua estrangeira. Por essa linha, os mais velhos teriam maior dificuldade em aprender outra língua.

Pizzolatto (2008, p. 242) afirma que *há vários estudos [...] que comprovam que é possível para um aprendiz obter a fluência na L2⁶ bem próxima a de um nativo, mesmo quando a sua aprendizagem se inicia na idade adulta.*

Nas aulas de espanhol ministradas aos ATI notamos que, assim como alunos de outras idades, alguns tinham facilidade, outros dificuldades em produções como a pronúncia, na oralidade.

No que tange o modo como aprendem os ATI, Rodrigues (2019) menciona que pode constatar, com sua experiência de ministrar aulas de língua espanhol a eles, que esses alunos estudaram em uma época quando o método de ensino predominante era o tradicional, de gramática e tradução. No método de gramática e tradução para o ensino de línguas o professor é o protagonista e detentor do saber, enquanto os alunos têm papel passivo na aprendizagem. Desse modo, os alunos conservaram *o hábito de copiar tudo que o professor diz e de escrever tudo que o professor expõe*. Notou que por vezes *não há reflexão ou diálogo por iniciativa deles que foram habituados a obedecer e só responder o que lhes for diretamente inquirido*. Outra observação da autora é de que esses alunos têm como estratégia de aprendizagem fazer apontamentos no caderno. *Tudo que eu escrevia na lousa, mesmo que fosse um simples exemplo e, portanto, desnecessário copiar, eles queriam registrar no caderno*. Relata que às vezes *isso consumia muito tempo das aulas desnecessariamente e, conseqüentemente, fazia com que perdessem a explicação dos conteúdos e a linha de raciocínio proposta para a atividade ser desenvolvida*. (RODRIGUES, 2019, p. 17)

Atentamos para a necessidade específica dessa faixa etária nas aulas de línguas, uma vez que o ritmo de aprendizagem de um ATI pode ser desacelerado em relação a uma pessoa jovem; considerando isso em uma aula de idiomas, onde o sistema e os significados são diferentes da língua nativa dos aprendizes, o ritmo das aulas deve ser mais lento, de modo a propiciar que todos participem e aprendam conforme sua abordagem de aprender. Assim como relatou Rodrigues (2019), na realização das atividades o aluno idoso as realiza em tempo superior ao planejado, entretanto, deve-se levar em consideração, no momento do planejamento das aulas, o tempo dedicado a cada tarefa proposta. O fato de esses estudantes terem um ritmo diferenciado não está vinculado à aprendizagem, ou seja, ainda que tenham seu ritmo próprio, aprenderão efetivamente, da mesma forma como uma pessoa de qualquer outra idade aprenderá um outro idioma.

Nesse âmbito, Pizzolatto (2008, p. 252) assevera que

Ensinar uma língua estrangeira para adultos da terceira idade pode requerer um pouco mais do que as habituais práticas dos professores em sala de

6 Língua 2 - faz referência a uma segunda língua, a que vem após a língua materna (L1).

aula, é imprescindível, por exemplo, que o professor saiba administrar a suas próprias emoções, ansiedades e atitudes durante a construção do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, propiciando assim um ambiente mais prazeroso e acolhedor para os aprendizes da terceira idade.

Independentemente da idade do brasileiro quando se propõe a estudar espanhol, este notará a proximidade linguística entre o idioma estrangeiro e o seu próprio. Isso pode facilitar a aprendizagem no início, porém, ao avançar nos estudos, o fato de os dois idiomas serem muito semelhantes pode ser um fator negativo, uma vez que passa a confundir em algumas palavras ou estruturas frasais. Na medida em que o idioma pressupõe facilidade, levará o estudante à falsa impressão de ser capaz de se comunicar proficientemente na língua espanhola logo no primeiro dia. É inquestionável que são línguas próximas e muitos elementos coincidem, o que possibilita estratégias facilitadoras da aprendizagem de espanhol por brasileiros. Avaliamos que esse é um fator determinante para que os ATI, que buscam um curso de idiomas, optem pelo espanhol. Ao mesmo tempo que estão estudando a língua e cultura de outros países, a proximidade propicia que tenham facilidade compreensão e de produção, tanto na oralidade como na escrita, satisfatoriamente já nas primeiras lições.

É notável como esses alunos se envolvem nas atividades, seja de leitura ou escrita e estão sempre dispostos a realizar as atividades que lhe são atribuídas durante a aula e extraclasse. São comprometidos com o curso em assiduidade e realização das tarefas propostas.

Ainda no que refere à forma como aprendem os ATI, constatamos que alguns elementos linguísticos se sobressaíram e foram motivadores relevantes para a aprendizagem; entre eles, destacamos os heterossemânticos. Estes são palavras que coincidem entre os dois idiomas na escrita e ou na pronúncia, mas que, entretanto, têm outro significado. Muitos gramáticos se referem a elas como *los falsos amigos*, posto que “parecem que são uma coisa, mas não o são”. Com essa terminologia, as aulas se tornaram divertidas desde a proposta da atividade até (e principalmente) o momento da correção. Na produção de frases e textos curtos, utilizavam palavras como “apelido” (em português: sobrenome), “pelado” (em português: careca), “vaso” (em português: copo), “saco” (em português: casaco), sempre envolvendo o nome de um colega de classe em suas produções. Com as frases e textos curtos divertidos que reproduziam, a aula se tornava agradável e os alunos brincavam entre eles de forma madura e saudável. Faziam frases de duplo sentido, envolvendo seus nomes e os nomes dos colegas, e todos riam, inclusive as professoras que além de se divertir tinham que estar atentas para avaliar a correção linguística.

É bastante peculiar o trabalho com essa faixa etária, pois, normalmente não é possível encontrar essa descontração nas aulas dos colégios, alunos

adolescentes não gostam de brincadeiras, sobretudo as que os envolve de maneira cômica. Diferente desses jovens, os adultos sabem a medida exata da brincadeira, sabiam começar e parar, tinham a percepção de quem nomear nas frases e quem não nomear. Quando ouviam a frase do colega contendo o seu nome, se divertiam e queriam copiá-la em seu caderno. Com isso, entendemos que essa maturidade e descontração favorece aprendizagem.

Da mesma forma, outros elementos da língua estudada, como os heterogênicos (a mesma palavra existente em português e espanhol, porém de gêneros diferentes) também foram elementos motivadores para a aprendizagem. Causavam-lhes surpresa e interesse ao tomar conhecimento de algumas palavras que são masculinas em português, femininas em espanhol e vice-versa.⁷

Observamos durante todo o processo de ministração das aulas de espanhol a ATI que a predisposição para estudar, assim como a maturidade e conhecimento de mundo, facilitam relevantemente a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população com mais de sessenta anos vem crescendo no Brasil e no mundo. Dessa forma, muitos são os estudos que estão se voltando para essa faixa etária, considerando não somente os aspectos psicofísicos, mas também a saúde mental e o aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Abordando o contexto social cultural intelectual, discorreremos sobre a experiência de ministrar aulas de língua espanhola aos adultos da terceira idade. Para esses alunos estudar um curso de idioma não está centrado somente no fato de aprender, é também uma forma de socialização, é lazer com aprendizado.

Os motivos que os impulsiona a estudar língua espanhola são inerentes ao seu momento de vida e experiências anteriores. Buscam o curso de espanhol para utilizar o idioma em viagens, por ser a língua dos seus pais e ou avós, para ter contato com outra cultura, e para ocupar seu tempo livre e encontrar pessoas da mesma faixa de idade. Assim, entendemos que a oferta de um curso de idiomas para adultos da terceira idade tem importante papel na socialização dessas pessoas.

Frequentar o curso de língua espanhola propiciou a socialização dos alunos que, apesar dos fatores de motivação individual, o lugar da sala de aula oportunizou o aprendizado, a convivência e o relacionamento interpessoal.

Em concordância com o diretor-geral da OMS, concluímos que não basta cuidar para adicionar anos à vida das pessoas, mas proporcionar melhor qualidade de vida a esses anos.

⁷ Por exemplo: *la nariz*/o nariz, *la sangre*/o sangue, *el puente*/a ponte, *la sal*/o sal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-07/contingente-de-idosos-residentes-no-brasil-aumenta-398-em-9-anos> Publicado em 22 de julho de 2022. Consultado em 10/abril/2023. (a)
- BRASIL. Lei Nº 14.423, de 22 de julho de 2022. Dispõe sobre o estatuto da pessoa idosa e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14423.htm#art2 Consultado em 08/abril/2023. (b)
- COSTA, A. P.; OSÓRIO, N. B. A intergeracionalidade na universidade da maturidade. Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos III. Revista de Humanidades e Inovação - v.8, n.42. (p. 294-307) Palmas, TO. 2021
- DARDENGO, C. F. R.; MAFRA, S. C. T. Os conceitos de velhice e envelhecimento ao longo do tempo: contradição ou adaptação? Revista de ciências humanas, v.18, n.2, 2018. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article> . Consultado em 03/abril/2023
- ONU - organização das Nações Unidas. Assembleia geral da ONU declara 2021-2030 como década do envelhecimento saudável. <https://www.paho.org/pt/noticias/14-12-2020-assembleia-geral-da-onu-declara-2021-2030-como-decada-do-envelhecimento> Consultado em 03/abril/2023
- PIZZOLATTO, C. E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos da terceira idade. In: BASSO, E. A.; ROCHA, C. H. (org.) Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores. São Carlos, SP: Editora Clara Luz, 2008
- RODRIGUES, L. R. Experiência docente com diferentes idades: estratégias de ensino nas aulas de E/LE a adolescentes e a adultos da terceira idade. TCC - Graduação em Letras Português/Espanhol. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Foz do Iguaçu, 2019.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA: A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Vilma Lúcia de Oliveira Barreira¹

1. INTRODUÇÃO

O início da carreira docente se dá, na grande maioria das vezes, com a prática inicial das atividades acadêmicas da disciplina de estágio supervisionado e prática de ensino. Após um período de estudos teóricos, o acadêmico de licenciatura passa a articular seu conhecimento teórico com a prática em atividades curriculares de docência orientada e supervisionada por um docente que o auxilia nos primeiros passos como educador. Este texto tece considerações sobre esses primeiros passos na caminhada docente, propiciados pelo estágio curricular supervisionado na licenciatura em Letras, ressaltando a sua importância na formação do professor de línguas.

Entendemos a relevância do estágio na formação do acadêmico em pré-serviço docente, pois, é quando este pisa o chão da sala de aula e se constrói na sua profissão, pondo em prática a teoria aprendida, refletida e internalizada nos primeiros anos da graduação. Esse período de práxis, enquanto ainda se está na graduação, é ímpar para o acadêmico, uma vez que desenvolve a sua profissão com autonomia, porém, com auxílio de um professor que o orienta. O estágio supervisionado (ES) propicia vivenciar o estudado em situação de prática docente, sob a supervisão de um profissional já formado. Desse modo, faz parte da formação profissional do aluno de licenciatura, é desenvolvido em situação teórico-prática que possibilita a aquisição de práticas e conhecimentos necessários ao desempenho da profissão.

O campo de estágio dos acadêmicos de licenciatura é, usualmente, a sala de aula da educação básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – 9394/96 Art. 61- *Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho.* (BRASIL, 1996)

De acordo com o Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de

1 Professora Adjunta lotada no Centro de Educação, Letras e Saúde da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Foz do Iguaçu - Curso de Letras Português/Espanhol. E-mail: profesoravilma@hotmail.com.

Letras² - no qual atua esta autora -, Cap. II, Art. 4º, o estágio tem como objetivos, entre outros: *propiciar experiência acadêmico-profissional orientada (...) para a atuação no trabalho em sala de aula; proporcionar ao acadêmico a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.*

Bianchi (2005, p. 5) assevera que a formação do professor é algo especial e que o estágio na licenciatura

diferencia-se totalmente daquele destinado aos cursos de bacharelado, pois se direcionar para futuros educadores que, no ensino básico, constituem o alicerce para a formação de profissionais de todas as categorias (...). São executivos gestores, advogados, engenheiros, políticos, médicos, entre tantos outros, que dependem dos que se dedicam a essa importante tarefa. A base cultural do país depende da educação e da formação que todos recebem nas escolas, a começar pela alfabetização.

Assim, essa iniciação docente, por meio da prática orientada, é primordial para o desenvolvimento profissional do professor em sua prática social, científica e formativa na atuação em sala de aula.

2. ESTÁGIO CURRICULAR NA LICENCIATURA

O estágio curricular supervisionado é uma atividade temporária, período de prática, que faz parte da formação docente. É por meio dele que o acadêmico revela e pratica sua habilidade profissional, tendo a oportunidade de perceber se a sua escolha corresponde realmente à sua aptidão. Não somente na licenciatura, mas o estágio curricular, durante a carreira universitária, é a disciplina que conduz à descoberta de meios importantes para o preparo do trabalho a ser executado em qualquer profissão. Entretanto, a realização da prática do estágio é imprescindível para a formação profissional do professor, implica em um processo contínuo que envolve aspectos pessoais e profissionais, consolidados junto com o outro, dentro de uma determinada realidade concreta. Na busca do profissional pela autoformação, irá confrontar experiências constatadas por outras pessoas que irão interferir no modo como observa a profissão escolhida e a si mesmo em atuação. (BARREIRA, 2018, p. 51).

A disciplina de estágio, segundo Bianchi (2005, p. 1), é a que conduz à descoberta de meios importantes para o trabalho a ser executado em qualquer profissão. *Quem desenvolve seu estágio com fidelidade e presteza passa a projetar e vivenciar experiências novas, que, bem planejadas e seguras, trarão como consequência para o estagiário um desempenho satisfatório na instituição que o acolheu.*

A realização do estágio é um momento de amadurecimento do acadêmico,

2 Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná do Campus de Foz do Iguaçu.

período em que deixa de ser apenas o aprendiz e passa a ser o aprendiz-professor. O processo de ensinar e aprender requer a sensibilidade na prática e o conhecimento construído ao longo das séries iniciais da graduação.

Com o auxílio do professor orientador e do professor supervisor que o acolhe, é no exercício do ES que o acadêmico experimenta, na prática, a profissão a ser exercida. Na licenciatura, o estágio é o período em que esse novo professor realiza as observações das aulas, observa o funcionamento escolar como um todo e, posteriormente, prepara e ministra as suas aulas. É no momento da ministração das aulas que esse professor em formação sente a realização do processo de ensinar e de aprender, toma contato com as situações de sala de aula, a interação com os alunos, as produções realizadas e os possíveis conflitos que podem surgir. É propiciado ao estagiário-professor praticar as mediações necessárias para se concluir as atividades propostas, ao passo que vai internalizando os fazeres intrínsecos à docência. São esses fazeres a seleção do material didático, a adaptação de metodologias, os recursos a serem utilizados, a adaptação do tempo da aula, entre outras ações inerentes ao planejamento e realização da aula.

O estagiário-professor tem a escola como o seu local de formação docente, é na imersão do ambiente escolar que ocorrem as interações com os estudantes e com os professores da escola, assim como o diálogo com toda a equipe escolar. Nas etapas desse processo, o estagiário imerge no contexto educativo como parte integrante da sua formação docente. A respeito dessa imersão no ambiente escolar, Almeida e Pimenta (2014) relatam:

(...) acreditamos que para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos e atuação. Esse é o movimento que lhes permite, como o apoio das referências teóricas estudadas e das discussões realizadas em sala, buscar refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, então, formular referências mais gerais para a prática futura. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29)

O estagiário ao adentrar o seu campo de estágio não o observará ingenuamente, mas, com o auxílio do docente orientador, buscará atentar para elementos relevantes e necessários para a sua formação. Observará a realidade escolar assim como as ações do profissional mais experiente, de modo que reflita a respeito da sua formação e atuação futura.

3. FORMAÇÃO DOCENTE

Abordando a formação docente, Noffs e Espósito (2011) afirmam que “forma” e “ação” constituem a palavra *formação*, termo que representa um processo consolidado por aptidão individual, construção cultural e, sobretudo, constitui um processo de evolução e aperfeiçoamento contínuo.

[...] ao se situar no espaço e no tempo como uma ação de caráter educativo teórico/prático, confronta-se diuturna e cotidianamente com o exercício de um pensar fundado na lógica do improvável. Portanto, solicita escolhas e a constante tomada de decisões em contextos de incerteza. Esta palavra, ao ser adjetivada como sendo “de professores”, descreve uma ação intencional, diz de valores e de situações. Diz de finalidades conforme se destine à preparação de profissionais, no caso daqueles que se dedicarão ao exercício da docência. (NOFFS; ESPOSITO, 2011, p. 179)

O exercício da docência é um processo de formação que começa na graduação e é necessário para preparar o futuro docente, mas também o acompanha continuamente, repensando e ampliando seus saberes após a conclusão do curso, em uma trajetória que se estende ao longo de toda a carreira profissional docente.

Esse processo de formação, de acordo com Pinto (2010, p.112), é *ação contínua e progressiva, que engloba várias instâncias, atribuindo, via de regra, a valorização significativa para a prática docente, para a experiência, como importante elemento constitutivo dessa formação*. Ademais, a autora salienta os saberes docentes construídos na prática pedagógica como um processo multifacetado, uma vez que não se forma um profissional em um único lugar, em uma única instituição, sua formação vem de informações diversas como visual, textual e comportamental. Assim, a formação é um processo socializador e deve-se considerar o outro como elemento constitutivo da formação, é um processo formativo contextualizado histórica e socialmente.

É evidente a importância do ES na formação inicial do docente, esse momento em que o acadêmico da licenciatura vai para a sala de aula e começa a construir-se na sua profissão, pondo em prática a teoria estudada e refletida até então. É certo, também, que esse construir-se, além de percorrer o processo de teorização, tem como parte integrante da construção a realidade cotidiana escolar, a experiência vivida, o conhecimento produzido socialmente entre amigos e familiares, na interação social e formação da sua identidade pessoal.

Nesse âmbito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) discorrem sobre a relevância dos estudos teóricos da área de conhecimento (*ninguém ensina o que não sabe*) e, também, da formação didático-pedagógica - *o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano (...) tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações*

contextualizadas -; além da experiência do sujeito professor que é o *modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida*.

No que se refere ao seguimento teoria e prática na formação docente, Córdula (2020) afirma que não há prática sem teoria e teoria sem prática, pois elas coexistem. O autor, citando Piconez (2015), declara que não há teoria no vazio nem empirismo desconexo. Há uma estreita e rigorosa síntese da teoria com a prática que só se expressa com sentido bidirecional, por meio de relação dialógica. A teoria é determinada pelo conhecimento preciso da prática e, em contrapartida, a teoria determina com mais rigor sua experiência. (*apud* PICONEZ, 2015, p. 23)

Em vista disso, compreende-se que teoria e prática são dependentes mutuamente, estão correlacionadas e são fundamentais para a formação do professor, posto que são elementos que constroem esse profissional no momento inicial e o acompanham ao longo da atuação docente, de forma contínua e progressiva.

4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

No que concerne a formação do professor de línguas, mencionando o graduando do curso de Letras, são várias as atribuições do acadêmico que inicia a sua prática na sala de aula de língua estrangeira, a princípio com a orientação de um professor do corpo docente e, posteriormente, sob a supervisão de um professor que rege as aulas de língua no colégio onde o estagiário desenvolverá o ES.

Atividades como planejamento, organização, planos de ensino e plano de aula passam a fazer parte do cotidiano desse *aluno-estagiário-professor*. No início, as atividades do estágio de observação lhe propiciam observação e reflexão da prática docente de um profissional formado e atuante. É nesse momento que vai contemplar a rotina escolar e o funcionamento cotidiano da instituição. Observará, por exemplo, a equipe administrativa escolar, as normas da instituição, o procedimento do professor em sala de aula, as questões de interação em sala, entre outros. Mais especificamente, tratando-se de língua estrangeira (LE), o estagiário, na etapa de observação, contemplará as ações do professor regente, no que se refere a ensinar línguas a brasileiros, e as atividades desenvolvidas em sala. Observará a metodologia de ensino de LE utilizada pelo professor, a forma como apresenta e desenvolve as questões culturais de diferentes países, como trabalha a cultura e a literatura do povo que fala aquela língua, assim como deverá notar as funções que desempenham o professor, o aluno e o material didático nas aulas de LE.

Ao observar as questões da aprendizagem, observará a participação do aluno durante a realização das atividades propostas, se há envolvimento ou dispersão, como participam (e se participam) das produções orais e escritas propostas, individualmente e em grupos. Também é importante observar as oportunidades

que são propiciadas aos estudantes de praticar habilidades linguísticas como a leitura, a escrita e a oralidade; ainda, atentar para elementos como a motivação para a aprendizagem de uma outra língua e cultura que não a sua, e refletir sobre os elementos linguístico-culturais do outro. Miller (2013, p. 121) ressalta que *a relevância da área de formação de professores de línguas é inegável, já que saber agir com a linguagem no mundo contemporâneo significa muito mais do que “aprender línguas”, é imprescindível que a reflexão sobre cultura, linguagem e educação se torne parte do cotidiano dos cursos de formação de professores.*

Cumprida a etapa inicial do estágio curricular supervisionado, o estagiário passa do papel de observador a ministrar as aulas da língua estrangeira para a qual está se formando. São muitos os fatores que envolvem o preparo e a ministração da aula, envolve planejamento, produção e seleção do material didático a ser trabalhado em cada momento de regência das aulas, entre outras atribuições.

Almeida Filho (2010) refere-se a esse planejamento docente como a *operação global do ensino de línguas*, que compreende quatro dimensões distintas de atividades do processo de ensinar línguas. Considera que quando um professor de LE se propõe a ensinar uma determinada língua, deve realizar quatro passos fundamentais:

- (1) o planejamento das unidades de um curso; (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; (3) as experiências na, com e sobre a língua alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula, e (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto-avaliação do professor e a avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor). (ALMEIDA FILHO, 2010 p. 17)

O professor em docência está habituado a executar os passos cotidianos de sua profissão, entretanto, aquele graduando que está iniciando na profissão precisa ver com clareza a importância de cada etapa do processo, do planejamento das atividades ao momento das avaliações – dos alunos e sua autoavaliação. É preciso planejar tendo em vista o público-alvo, o nível de conhecimento da LE, o número de aluno por sala - o que determinará a metodologia usada e as atividades a serem elaboradas, se para classes numerosas ou menores - e as habilidades por meio das quais aquela turma aprende de maneira mais eficaz. É sabido que nem todos aprendem da mesma forma, enquanto uns se desenvolvem melhor na compreensão e produção escrita, outros se expressam melhor na conversação por meio da compreensão auditiva e produção oral. Assim, a fase de planejamento e da seleção do material didático a ser utilizado na aula de língua estrangeira é imprescindível para que se tenha uma aprendizagem efetiva.

Outro fator relevante a ser ressaltado ao professor de línguas em formação é a avaliação, pois, é por meio dela que se pode perceber e analisar a compreensão e aprendizagem do estudante, assim como se as atitudes de ensinar

do professor (por meio da autoavaliação) estão sendo eficazes no seu papel de ensinar. A qualquer momento dessa trajetória, que parte do planejamento, passa pela experiência das aulas em sala e se completa com a avaliação, esse processo pode ser interrompido e retomado. Uma das atribuições do professor de línguas é estar atento ao que o seu aluno está internalizando e como o faz; se em algum momento avaliativo reflexivo é notado que a aprendizagem não está ocorrendo como o esperado, analisa-se o ponto falho (como, por exemplo, a elaboração e ou frequência de atividades) e volta-se à elaboração de outros materiais, utilizando-se de metodologias diversas para que, então, o estudante tenha uma aprendizagem satisfatória da língua que está se propondo a estudar.

Estudar uma outra língua envolve, ademais das construções gramaticais, léxico, etc., tudo o que abrange o universo do outro, seus hábitos cotidianos e sua forma de pensar e agir. Tendo contato com outra cultura, o estudante é levado a pensar sobre o seu próprio modo de vida, seus costumes, tradições, crenças, padrões morais, manifestações intelectuais e manifestações artísticas. À vista disso, concordamos com Almeida Filho (2010) ao afirmar que

a aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. Esses clarões culturais conseguem às vezes marcar nossa percepção e memória de maneira indelével e para sempre. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 28)

O mesmo autor conceitua língua estrangeira como algo complexo que o professor precisa contemplar e refletir durante o exercício da profissão. LE *pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica.* (ALMEIDA FILHO, 2010 p. 11)

É indiscutível que o ensino de uma língua exige determinadas características de um professor, como o conhecimento e domínio do que ensina, a metodologia adequada para a aplicação das atividades, os diferentes registros de uso da língua e conhecimento da história do povo que se comunica por meio dessa língua; há, entretanto, outros elementos coadjuvantes, mas não menos importantes, que influem na aula de LE.

Durante muito tempo ensinar LE teve como foco unicamente as habilidades de ler, escrever e pronunciar corretamente. Vários estudos vêm demonstrando, entretanto, que os elementos que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas são mais amplos e envolvem, atualmente, sobretudo, a abordagem de ensinar do professor e a de aprender do aluno. São elementos como a motivação, o filtro afetivo (tão discutido nas décadas passadas), os bloqueios ou identificação com a outra língua, a familiaridade com o idioma, o modo de estudar, entre tantos outros. No que se refere ao ensinar, os procedimentos perpassam igualmente

por aspectos afetivos como envolver e motivar os alunos, trabalhar a língua com adequação ao nível de conhecimento dos alunos, incentivar a participação, avaliar com imparcialidade, assim como ter conhecimento para saber preparar e ou selecionar materiais didáticos, ter organização na sequência das atividades e sempre dar *feedback* ao estudante. São muitos os elementos que devem ser considerados pelo professor de línguas, assim, é imprescindível que a licenciatura tenha um espaço de reflexão no qual os estagiários sejam levados a contemplar amplamente esses fatores que coadjuvam com os princípios do ensinar.

A respeito de ensinar e aprender LE, Leffa (2016) aborda a questão das *qualidades desejáveis* que o professor de línguas deve possuir. Considera que a aprendizagem é algo que acontece por meio da interação, envolvendo o encontro de pessoas que interagem entre si. O autor elenca três características essenciais e que, segundo postula, podem ter impacto na aprendizagem do aluno. São características psicológicas, com ênfase no domínio afetivo, compreendem a criatividade, a intuição e a paixão. O ensino de LE é uma arte, o professor cria a partir do que tem em sala. Na sala de aula, a criatividade pode ser encontrada na *capacidade de explorar os recursos limitados de que se dispõe para criar um número ilimitado de condições de aprendizagem*. Ainda, que *a aula como arte pode estar centrada no professor, no aluno ou na tarefa que esteja sendo executada. Não privilegia necessariamente o aluno sobre o professor. As vezes pode até estar centrada no professor*. (LEFFA 2016, p. 74)

Ademais da criatividade, outro atributo desejável mencionado é a intuição. Podemos afirmar que todo docente tem uma percepção instintiva que começa a ser adquirida na sua formação e vai se aprimorando ao longo da carreira docente. Para Leffa (2016) é a *capacidade de fazer conexões; quanto mais conexões se fizer, mais intuição se tem*. Segundo ele, a intuição compreende a habilidade de reconstruir o mundo externo para potencializar a relação com o mundo que temos dentro de nós.

A habilidade de se adaptar às circunstâncias, de perceber as relações entre aspectos teóricos e o que acontece na sala de aula, de identificar num conjunto complexo de variáveis aquela que pode influir na aprendizagem de um determinado traço linguístico são indícios da intuição. (LEFFA 2016, p. 77)

No trabalho diário em sala de aula muitas são as situações que acontecem, e surgem de acordo com a realidade do momento, são fatos ocorridos, as tecnologias e suas inovações, entre tantas outras; essas são questões com as quais o professor tem sempre que lidar e não estão previstas em um planejamento elaborado previamente. Assim, entende-se que muitos desses aspectos se relacionam à desenvoltura do trabalho do professor, conectando uma situação à outra, um conhecimento à outro e podendo perceber, por meio da intuição docente, a melhor maneira de se desenvolver um conteúdo ou solucionar uma

questão em sala de aula.

A terceira característica que, segundo Leffa (2016, p. 78), é essencial para o professor de línguas, é a paixão, um estado de espírito ou estado de coração. Não é algo que vem de fora, mas algo que está dentro de nós. Afirma que

não podemos ser afetados por algo que nos é totalmente estranho. Não interagimos com o mundo como ele é, mas nós o percebemos. (...) o segredo da paixão é que ela afeta o sentimento das pessoas e por isso as envolve. As pessoas não aprendem se não forem envolvidas. (LEFFA 2016, p. 79)

Muitos são os atributos requeridos do professor, além dessas características emocionais - ou psicológicas, como define este autor acima, como a intuição, a paixão e a criatividade -, a formação inicial do professor de línguas requer um trabalho árduo e conjunto entre o professor orientador, o estagiário e o professor supervisor na unidade escolar.

O estágio de docência na licenciatura encerra o primeiro ciclo de formação do docente, entretanto, essa prática que o acompanhará ao longo da sua vida profissional, jamais se encerra, é um ato contínuo de ensinar e aprender.

4. CONSIDERAÇÕES

A carreira docente se inicia no momento do estágio curricular supervisionado, quando a formação do professor principia, ao sair da posição de aluno da carteira escolar para os primeiros passos da docência adentrando a sala de aula sob outro olhar. É ímpar o momento em que, a partir dos estudos linguísticos pontuais, vai para o ambiente escolar onde, além dos conteúdos estudados, o estagiário se deparará com um universo muito maior, no qual estão englobadas as possíveis vertentes do processo de ensinar e de aprender. Esse momento de exercer seu conhecimento em situação real de trabalho, visa levar o acadêmico a experimentar o trabalho em campo, como parte da sua formação acadêmico-profissional orientada para a docência. Ainda que tenha a orientação do professor orientador da sua instituição e a supervisão do professor regente do colégio, o estagiário tem autonomia ao realizar o estágio, no que diz respeito a examinar o funcionamento das instituições, o ambiente escolar e tudo o que concerne a aula de línguas em sala.

Tanto no estágio de observação como na etapa da docência das aulas, trata-se de um período imprescindível para a formação docente, uma vez que se começa a constituir o professor de LE, nesse momento em que a primeira experiência docente contribui para a compreensão do conhecimento e do contexto social em que se insere no ambiente escolar.

São inúmeros os fatores intervenientes na formação do professor de línguas. Ainda que com planejamento prévio, é no momento da ministração de

aula que vai exercer o que internalizou ao longo do período teórico-prático na universidade e desenvolver novas habilidades que o acompanharão durante toda a sua carreira profissional.

Sabemos que a formação docente é algo complexo e não temos a pretensão de elucidá-la ou de oferecer novos caminhos nestas poucas páginas, entretanto, queremos propor uma reflexão acerca do tema e contribuir, de certa forma, com aqueles que estão começando a trilhar o seu caminho nessa carreira idiossincrática que é ensinar línguas.

O docente orientador do professor de línguas em formação tem dedicação pujante no trabalho de ensinar a ensinar e a aprender como se aprende. Isso, para que o estágio curricular possa ser realizado satisfatoriamente nesse momento em que o estagiário atua como aluno-professor e, sobretudo, nos anos subsequentes, quando ele mesmo será o professor regente da sua turma e, muito provavelmente, receberá outros estagiários em sua sala de aula, professores iniciantes, aos quais dará suporte e os ajudará na caminhada da docência. Reiterando, a docência é um ato contínuo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.) Estágios Supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014, p. 15-40.

BIANCHI, A. C. M. Orientação para estágio em licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BARREIRA, V. L. O., O papel do estágio supervisionado na formação do professor de espanhol/LE na licenciatura em Letras. Tese em LAEL – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP, São Paulo, 2018.

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

CORDULA, E. B. L. O estágio supervisionado como caminho à atuação do licenciado em Pedagogia. Revista Educação Pública, v.20, nº16, 2020.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) Linguística Aplicada na modernidade recente: *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24^a ed. São Paulo: Papyrus, 2015. p. 13-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

NOFFS, N. A.; ESPÓSITO, V. H. C. Formação de Profissionais da Educação: da proposição à ação. *Rev. Psicopedagogia* 2011; 28(86): 178-84.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Resolução N° 220/2019 – CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, do Centro de Educação, Letras e Saúde do Campus de Foz do Iguaçu.

POSFÁCIO

Caro leitor,

Ao chegar ao final livro **“SOCIEDADE, SAÚDE E EDUCAÇÃO: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO”** é possível afirmar que fomos conduzidos por uma jornada rica em reflexões acerca dos relevantes temas e áreas que compõem o título desta obra.

O mundo passa por constantes transformações e a sociedade, a saúde e a educação não estão isentas dessas mudanças. Assim, o objetivo deste livro foi abordar a importância desses pilares para a construção de uma sociedade mais equitativa, bem como refletir sobre as possíveis mudanças necessárias para que isso ocorra.

No decorrer das páginas, foram apresentados diferentes olhares sobre os temas, com o intuito de proporcionar uma visão ampla e plural sobre os desafios que precisamos enfrentar. Foi possível perceber que a saúde e a educação não são apenas responsabilidades do Estado, mas sim de toda a sociedade, e que é preciso repensar as formas de financiamento e gestão dessas áreas.

As discussões apresentadas, de temas socialmente tão relevantes, reunidos na presente obra, permitem-nos ampliar pontos de vista sobre questões que são fundamentais para a sociedade.

Por fim, é importante ressaltar que este livro não traz respostas prontas, mas sim questionamentos e reflexões que nos convidam a pensar em possíveis caminhos para a construção de uma sociedade mais saudável e educada. Que possamos continuar buscando soluções coletivas e sustentáveis para esses desafios, e que este livro possa ter contribuído para essa jornada.

Atenciosamente,

Eunice Nóbrega Portela
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília.

Dirce Maria da Silva
Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre Violência,
pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF.

ORGANIZAÇÃO

Eunice Nóbrega Portela: Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, área de concentração em Política e Administração da Educação, linha de pesquisa Gestão e Economia da Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. Currículo Lattes: [Http://lattes.cnpq.br/4499951422512139](http://lattes.cnpq.br/4499951422512139). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2706-5448>. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

Dirce Maria da Silva: Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania, pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF. Pós-Graduação em Gestão Pública/Gestão e Negócios pelo Instituto Federal de Brasília - IFB. Especializações: Docência do Ensino Superior, Língua Inglesa, Educação a Distância (EAD), Recursos Humanos e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês com suas respectivas Literaturas (Licenciatura Plena). Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar (Licenciatura Plena). Graduada em Administração de Empresas (Bacharelado). Pesquisadora. Docente da Educação Básica e Ensino Superior. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7836053563578154>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-57141419>. E-mail: dircem54@gmail.com.

Bruna Beatriz da Rocha: Mestre em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>

Rebeca Freitas Ivanicska: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Técnica em Educação pela Rede Municipal de Barbacena/MG. Advogada e Pedagoga.

Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós Graduanda em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>

