

ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
(ORGANIZADORES)

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO:

desafios, complexidades e perspectivas



EDITORA
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
(ORGANIZADORES)

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO:

desafios, complexidades e perspectivas




EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores - 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: favorite-design - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 04/04/2025
Termo de publicação: TP0272025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D618 Diversidade na educação : desafios, complexidades e perspectivas / organizadores Ana Paula Uliana Mason, Dilmar Rodrigues da Siva Júnior, Marcos Aurélio da Silva Pereira. – Itapiranga : Schreiber, 2025.
175 p. : il. ; e-book
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-404-4
DOI: 10.29327/5520887
1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Diversidade cultural na educação.
4. Políticas educacionais. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da. III. Pereira, Marcos Aurélio da Silva.

CDD 370.11

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
INTERVENÇÃO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA.....	7
<i>Tatiane Grigolatto</i>	
<i>Liliane Rosa de Bessa Oliveira</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS HISTÓRICOS: A LUTA POR DIREITOS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS SURDOS....	17
<i>Cássia Fernandes da Silva</i>	
<i>Rodrigo Garcia da Rosa</i>	
SOCIEDADE, CULTURA E PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA: COMO DIVISAR OS PRECEITOS DA DEMOCRACIA FACE AOS AUTORITARISMOS?.....	28
<i>Celso Gabatz</i>	
REALIDADE AUMENTADA COMO APOIO DIDÁTICO AO ENSINO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AMBIENTAL: UM ESTUDO DE CASO.....	42
<i>Luciane Lemos Mondardo</i>	
<i>Cássia Fernandes da Silva</i>	
<i>Rodrigo Garcia da Rosa</i>	
CULTURA FINANCEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA.....	51
<i>Maurício de Moraes Fontes</i>	
PRÁTICAS LÚDICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS TEÓRICOS.....	61
<i>Antonio José da Silva Abreu</i>	
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	72
<i>Fabiano Sales de Aguiar</i>	
<i>Guilherme Issamu Saul Yoshihara</i>	
<i>Kelme Espina Figueiredo</i>	
<i>Juliana dos Santos Figueiredo</i>	

APLICABILIDADE DA <i>EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA</i> DENTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NA IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS MACROSCÓPICAS DA CONJUNTURA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA.....	85
---	----

Ailton Batista de Albuquerque Junior

Ana Cláudia Uchôa Araújo

Rodrigo Carvalho Souza Costa

Silvana Ramos de Assis Freitas

Regina Dáucia de Oliveira

Eva Karine Braga Leite

Lorena de Fátima Coelho Guerra

Renata de Oliveira Goes Barros

Francisco Darkielre Santos Teixeira

Samuel Brasileiro Filho

PROCESSOS COGNITIVOS BÁSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	99
--	----

Vanderléa Pupo

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TDAH NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	111
--	-----

Bruna Gois Silva

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

PROMOVENDO A ALFABETIZAÇÃO LÚDICA E SEGURA: ABORDAGENS NEUROCIENTÍFICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA.....	127
---	-----

Lívia Barbosa Pacheco Souza

Tânia Maria Portugal da Silva

Gilmara dos Santos Silva

Elizabeth Essamai Manga

A ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS EM MATO GROSSO: DESAFIOS PARA INCLUSÃO NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.....	136
--	-----

Raimundo Expedito dos Santos Sousa

Myllena Mayara de Freitas Ramalho Souza

Kescy Jhony Alves Gomes

REALIDADE VIRTUAL NO TURISMO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EXPERIÊNCIAS IMERSIVAS E EXPLORAÇÃO DE DESTINOS.....	162
--	-----

Talita Generoso Sérgio Bez

Graziela Melo Trajano

Lezandra Martins Cardoso dos Santos

Naiara Martins dos Santos

Patrícia Machado Sanchez

ÍNDICE REMISSIVO.....	171
-----------------------	-----

INTRODUÇÃO

O presente e-book intitulado *DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: Desafios, complexidades e perspectivas*, aborda temas essenciais não apenas para a área educacional, mas para toda a sociedade. Compreender a diversidade como elemento central da formação humana e reconhecer a inclusão como princípio fundamental da educação possibilita a construção de um espaço democrático para a troca de ideias e para a efetiva transformação da realidade. Nesse sentido, este material busca discutir aspectos que se tornam cada vez mais presentes em nossa sociedade, como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a inclusão e os processos educativos em sua totalidade.

Para uma melhor organização e aprofundamento, este e-book foi estruturado em torno de temáticas que permitem múltiplas perspectivas sobre um mesmo eixo. Discussões sobre a diversidade no ambiente escolar, a relação entre inclusão e democracia e os impactos das políticas educacionais na promoção da equidade refletem essa abordagem, proporcionando um olhar amplo sobre as complexidades da educação inclusiva. O objetivo central é aprimorar a compreensão da nossa realidade educacional, promovendo análises contextualizadas e embasadas sobre os desafios e avanços na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A legislação educacional é um aspecto essencial para garantir a efetivação dos direitos à diversidade e à inclusão. Assim, são discutidos temas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio e o papel das políticas públicas na construção de uma educação acessível e equitativa. Entender como as leis moldam a prática educacional e como os espaços escolares influenciam as normas jurídicas é fundamental para desenvolver estratégias que garantam uma educação de qualidade para todos.

Por fim, destacamos a importância de fomentar espaços de diálogo e construção coletiva do conhecimento, pois somente por meio da compreensão das questões que nos cercam é possível transformá-las. O reconhecimento dos desafios da inclusão e da diversidade não resolve automaticamente os problemas existentes, mas representa um primeiro passo para a criação de soluções eficazes. A construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva é uma missão nobre, e a educação desempenha um papel central nesse processo.

Desejamos uma excelente leitura,

Equipe Organizadora.

INTERVENÇÃO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

Tatiane Grigolatto¹

Liliane Rosa de Bessa Oliveira²

Michell Pedruzzi Mendes Araújo³

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que impacta densamente o desenvolvimento das habilidades comunicativas, sociais e comportamentais das pessoas. Hodiernamente, a compreensão sobre esse transtorno se alargou, evidenciando a variabilidade dos quadros clínicos e a necessidade de abordagens diferenciadas para o diagnóstico e a intervenção. Nesse ínterim, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) propõe uma categorização dos indivíduos com TEA em três níveis de suporte, conforme a intensidade das dificuldades enfrentadas e a necessidade de suporte, o que permite um direcionamento mais específico para as intervenções necessárias (APA, 2013).

Os níveis de suporte definidos pelo DSM-5 são cruciais para uma análise mais detalhada das necessidades dos indivíduos com TEA. No primeiro nível, denominado “necessidade de suporte”, os indivíduos apresentam desafios em interações sociais e na adaptação a mudanças, mas geralmente conseguem realizar atividades cotidianas de maneira autônoma. Por outro lado, o segundo nível, que requer “suporte substancial”, implica em déficits mais marcantes nas

-
- 1 Terapeuta ocupacional (USP). Mestre em Saúde Mental (HC-FMRP-USP). Especialista em Integração Sensorial (USC). Terapeuta ocupacional no Centro de Referência em Desenvolvimento Infantil PaxKids e supervisora responsável pelo Programa de Aprimoramento Profissional de Terapia Ocupacional em Saúde Mental do Hospital Pax Clínica. E-mail: tatiane.grigolatto@gmail.com.
 - 2 Terapeuta Ocupacional (UCG) Universidade Católica de Goiás, Terapeuta Snoezelen (CERTIFICADO INTERNATIONAL SNOEZELEN ASSOCIATION ISNA – MSE) Analista Comportamental (Faculdade IPEMIG- MG) . E-mail: bessa.rosa.liliane@gmail.com.
 - 3 Doutor e mestre em Educação (UFES). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES), Biólogo (UFES) e pedagogo (Centro Universitário de Maringá). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/ FE/ UFG). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

áreas sociais e comunicativas, demandando intervenções mais intensivas. Já o terceiro nível, “necessidade de suporte muito substancial”, descreve indivíduos com dificuldades severas que exigem apoio contínuo, muitas vezes em todas as esferas de suas vidas. Esses níveis de suporte fornecem uma base para compreendermos as necessidades terapêuticas específicas de cada indivíduo, refletindo a diversidade do espectro autista (APA, 2013).

Nesse caminho, a Terapia Ocupacional (TO) representa uma das principais estratégias de intervenção para promover a autonomia e a participação ativa de indivíduos com TEA no ambiente social e educacional. Conforme definida por Marques e Moya (2010), a TO constitui um campo terapêutico que visa à emancipação e à adaptação dos sujeitos ao seu contexto, abordando desde questões sensoriais até habilidades sociais e cognitivas. Ao atuar na promoção da autonomia nas atividades diárias, o terapeuta ocupacional possui um papel fulcral no processo de inclusão social do indivíduo autista, auxiliando-o a desenvolver as habilidades necessárias para interagir de forma mais eficaz com seu meio.

Mister faz-se destacar que a Terapia Ocupacional não se limita a abordagens práticas do dia a dia. De acordo com o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), a atuação do terapeuta ocupacional compreende a avaliação de diversas áreas, como o autocuidado, o trabalho, o lazer e as atividades instrumentais de vida diária (AIVD's), além de componentes sensório-motores e psicológicos. Em um contexto de autismo, a adaptação do ambiente e a implementação de intervenções que visem a regulação sensorial, a organização de tarefas e a promoção de habilidades sociais são fundamentais para a inclusão efetiva do indivíduo.

Por esse prisma, este estudo teórico aborda as práticas terapêuticas aplicadas ao TEA, com especial atenção para a Terapia Ocupacional e suas metodologias, como a Integração Sensorial e o uso do método Snoezelen. Considerando a crescente demanda por estratégias que promovam a inclusão de indivíduos com TEA, é fundamental entender e conhecer as formas de intervenção favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que potencializem o engajamento ativo no ambiente escolar e social.

Nesse caminho, o objetivo deste trabalho é compreender, a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, o impacto das intervenções terapêuticas, com ênfase na Terapia Ocupacional, e como elas contribuem para a promoção de autonomia e para a inclusão das pessoas autistas.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, recorreremos a autores que contribuíram significativamente para o campo do autismo e das intervenções terapêuticas. O estudo de Ayres (1972), por exemplo, sobre a Integração Sensorial, é fundamental para compreendermos como a regulação sensorial pode influenciar o comportamento e o desempenho de crianças com TEA.

Da mesma forma, a metodologia Snoezelen, proposta por Verheul e Hulsegge (1987), potencializa a compreensão sobre a estimulação sensorial em ambientes controlados, a partir do relaxamento e da interação. Estes e outros estudos serviram de base para a análise das intervenções que visam à inclusão efetiva de pessoas autistas na sociedade.

Ante o exposto, o trabalho se organiza em seções que buscam abordar as práticas terapêuticas voltadas para o TEA. Inicialmente, trabalhamos o conceito de autismo e a classificação dos níveis de suporte, com ênfase no diagnóstico e nas características que definem cada nível. Em seguida, a pesquisa se dedica à Terapia Ocupacional, analisando as principais técnicas e abordagens utilizadas, com ênfase para a Integração Sensorial e a utilização do método Snoezelen. Nessa seção, buscamos aprofundar a compreensão acerca da contribuição dessas intervenções para o desenvolvimento de habilidades essenciais das pessoas autistas.

Na terceira seção, arrazoamos acerca da relevância da parceria entre terapeutas ocupacionais e educadores na adaptação do ambiente escolar, considerando as necessidades sensoriais dos estudantes com TEA. O foco analítico se dá na implementação de estratégias sensoriais e a criação de ambientes que favoreçam a inclusão, como salas de relaxamento e espaços adaptados para redução da sobrecarga sensorial. Essa colaboração contínua entre a escola e o terapeuta ocupacional é vital para a promoção de um ambiente de aprendizagem que potencialize as singularidades de cada estudante.

Confluindo, abordamos as práticas de adaptação do ambiente físico escolar, detalhando intervenções específicas, como a modificação da iluminação, o controle do ruído e o uso de recursos sensoriais, que podem contribuir significativamente para a melhora da concentração e do engajamento dos autistas. A utilização de recursos como brinquedos táteis e fones de ouvido com cancelamento de ruído, por exemplo, se mostra eficaz na regulação sensorial e no apoio à participação ativa dos estudantes.

Esse trabalho apresenta uma síntese dos resultados, discutindo as implicações teóricas e práticas das intervenções terapêuticas analisadas. Nesse ínterim, procuramos refletir sobre os desafios e avanços das práticas inclusivas, apontando para a importância da formação de profissionais capacitados e da contínua adaptação dos ambientes de ensino e sociais. Dessarte, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de estratégias que possam ser aplicadas no apoio à inclusão de indivíduos com TEA, promovendo um ambiente mais inclusivo.

Nesse caminho, acreditamos que a utilização de abordagens como a Integração Sensorial e o Snoezelen, ajuntadas a uma ação colaborativa entre terapeutas ocupacionais, educadores e familiares, é condição *sine qua non* para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças com TEA.

Isto posto, buscamos evidenciar a importância da Terapia Ocupacional como uma ferramenta essencial para a promoção da inclusão, autonomia e do bem-estar dos indivíduos autistas, de forma a garantir sua plena participação na sociedade. Desse modo, na próxima seção iremos trazer à tona o lugar da terapia ocupacional no desenvolvimento de autistas.

O *locus* da Terapia Ocupacional

A Terapia Ocupacional é um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, educação e na esfera social, reunindo tecnologias orientadas para a emancipação e autonomia das pessoas que, por razões ligadas às problemáticas específicas físicas, sensoriais, mentais, psicológicas e sociais apresentam temporariamente ou definitivamente, dificuldade na inserção e participação na vida social (Marques; Moya, MOYA, 2010). Para Cavalcanti e Galvão (2007), as intervenções em Terapia Ocupacional dimensionam-se pelo uso da atividade, elemento centralizador e orientador na construção complexa e contextualizada do processo terapêutico.

De acordo com a Associação Brasileira de Terapeutas Ocupacionais (ABRATO), é competência do terapeuta ocupacional o diagnóstico do desempenho ocupacional nas seguintes áreas Atividades Básicas de Vida Diária (ABVD's), Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVD's), trabalho e produtivas, lazer ou diversão; e nos componentes de desempenho sensório-motor, integração cognitiva, e componentes cognitivos, habilidades psicossociais e componentes psicológicos, por meio da utilização de métodos e técnicas terapêuticas ocupacionais (Cazeiro *et al.*, 2015).

As ABVD's referem-se ao autocuidado (banho, vestimenta, utilização de banheiro, transferência, locomoção, alimentação). Já o desempenho nas AIVD's envolve tarefas relacionadas à participação ativa na comunidade envolvendo atividades como, preparo de refeições, administração dos próprios medicamentos, realização de compras, administração financeira, uso de telefone, realização de tarefas domésticas, utilização de meios de transporte (Nunes *et al.*, 2018).

O Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) reconhece como especialidades da Terapia Ocupacional: acupuntura, contextos hospitalares, contextos sociais, escolares, gerontologia, saúde mental, saúde da família. Dentre todas as atribuições e competências regulamentadas pelo COFFITO, a Resolução Nº 483, de 12 de junho de 2017, reconhece a utilização da abordagem de Integração Sensorial como recurso terapêutico específico da Terapia Ocupacional.

A Integração Sensorial é definida como “o processo neurológico que organiza as sensações do próprio corpo e do ambiente e possibilita o uso eficaz

do corpo no ambiente” (Ayres, 1972, p. 11). Portanto, esse processo é essencial para a interação do indivíduo com seu meio e a melhora do seu desempenho ocupacional. O Snoezelen, por outro lado, é um conceito de estimulação multisensorial desenvolvido na Holanda na década de 1970 por Ad Verheul e Jan Hulsegge. Inicialmente utilizado em centros para pessoas com deficiência intelectual severa, o Snoezelen se caracteriza por proporcionar uma experiência sensorial relaxante em um ambiente controlado, utilizando luzes, sons, texturas, aromas e até sabores para criar um espaço de descanso e estimulação leve (Hulsegge; Verheul, 1987).

Diferentemente da integração sensorial, o Snoezelen não visa modificar o processamento sensorial do indivíduo, mas oferecer um ambiente de bem-estar que pode reduzir a ansiedade, promover a autorregulação e melhorar o humor. O foco está no prazer e no relaxamento, permitindo que os usuários escolham os estímulos aos quais desejam se expor (Lancioni, Cuvo e O’Reilly, 2002). Assim, a integração sensorial envolve a participação ativa do indivíduo em tarefas desafiadoras, enquanto o Snoezelen permite uma experiência mais livre e menos estruturada, em que o usuário tem controle sobre a sua própria exposição aos estímulos.

A combinação de integração sensorial e Snoezelen oferece uma abordagem individualizada, que pode ser adaptada às necessidades individuais de cada criança autista. Enquanto a integração sensorial prepara o cérebro para processar melhor as informações e participar ativamente das atividades escolares, o Snoezelen oferece uma válvula de escape essencial para momentos de sobrecarga sensorial. Juntas, essas abordagens capacitam os terapeutas ocupacionais a criar um ambiente inclusivo onde as crianças autistas possam não apenas estar presentes, mas também se engajar e prosperar academicamente.

Essas estratégias não apenas facilitam o aprendizado, mas também promovem a aceitação e a compreensão das diferenças sensoriais e comportamentais no ambiente escolar. Isso é fundamental para criar uma cultura de inclusão, em que cada criança é respeitada e valorizada por suas singularidades. Ao aplicar essas técnicas de maneira consistente, terapeutas ocupacionais desempenham um papel crucial na construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo; por isso, é muito importante destacar o papel da escola e as possibilidades de ações interdisciplinares entre diversas áreas como a terapia ocupacional. Na próxima seção, trataremos do exposto.

A atuação conjunta da escola com o Terapia Ocupacional na inclusão do estudante autista

Estudantes com TEA frequentemente apresentam desafios sensoriais que podem afetar seu desempenho acadêmico e interação social. De acordo com Baranek *et al.* (2007), muitas crianças autistas têm dificuldades em processar e integrar informações sensoriais, o que pode levar a comportamentos disruptivos ou a uma sobrecarga sensorial. Estruturas sensoriais adequadas podem, portanto, ajudar a melhorar a concentração, a interação social e a adaptação ao ambiente escolar (Tomchek; Dunn, 2007).

Nesse caminho, o terapeuta ocupacional desempenha um papel fundamental na adaptação do ambiente escolar e na implementação de estratégias sensoriais que atendam às necessidades individuais destes estudantes. Diversos estudos demonstram a eficácia das estratégias sensoriais na inclusão de alunos com TEA. Por exemplo, um estudo realizado por Lane *et al.* (2014) revelou que a implementação de salas de relaxamento e estratégias sensoriais específicas resultou em uma redução significativa nos comportamentos desafiadores e em uma melhora na participação acadêmica dos alunos autistas.

A parceria entre a escola e o terapeuta ocupacional deve ser estruturada e contínua. A equipe escolar deve estar envolvida no desenvolvimento e na avaliação das estratégias sensoriais, garantindo que as intervenções sejam ajustadas conforme necessário. Segundo a literatura, a comunicação eficaz e o trabalho em equipe são essenciais para o sucesso das práticas inclusivas (Cox *et al.*, 2017).

De acordo com a American Occupational Therapy Association (AOTA, 2016), os terapeutas ocupacionais colaboram com educadores e famílias para desenvolver planos de intervenção que abordem as dificuldades sensoriais e promovam a participação efetiva dos alunos nas atividades escolares, como por exemplo:

1. Adaptação do Ambiente Físico: A modificação do ambiente escolar é uma das primeiras abordagens recomendadas. Isso pode incluir a criação de espaços tranquilos onde os alunos possam se retirar quando se sentirem sobrecarregados, bem como o ajuste da iluminação e do ruído no ambiente de aprendizagem (Miller *et al.*, 2007).
2. Recursos Sensoriais: O uso de ferramentas como brinquedos de estimulação tátil, almofadas de compressão e fones de ouvido com cancelamento de ruído pode ajudar os estudantes a regular suas respostas sensoriais e melhorar sua capacidade de concentração (Case-Smith; O'Brien, 2015).
3. Rotinas e Estruturas: A implementação de rotinas previsíveis e a

utilização de horários visuais podem proporcionar uma sensação de segurança e reduzir a ansiedade dos alunos autistas. O terapeuta ocupacional pode trabalhar com a equipe escolar para desenvolver e implementar essas rotinas de forma eficaz (Hume, 2014).

4. Treinamento e Sensibilização da Equipe Escolar: A formação dos educadores em estratégias sensoriais é essencial para garantir uma abordagem consistente e inclusiva. O terapeuta ocupacional pode conduzir workshops e treinamentos para ajudar os professores a reconhecerem e responderem adequadamente às necessidades sensoriais dos alunos (Smith *et al.*, 2015).

A atuação conjunta da escola com o terapeuta ocupacional, utilizando estratégias sensoriais, desempenha um papel vital na inclusão de estudantes com TEA. Ao adaptar o ambiente escolar e implementar estratégias específicas, é possível criar um espaço mais inclusivo e favorável ao aprendizado. A colaboração contínua e o comprometimento de todos os envolvidos são fundamentais para alcançar uma inclusão efetiva e sustentável.

A abordagem do Snoezelen

O SNOEZELEN/MSE é um método de estimulação multissensorial que surgiu na Holanda na década de 70 e foi criado por dois terapeutas: Ad Verheul e Jan Hulsegge. O nome Snoezelen vem da junção de duas palavras: “SNUFFELEN”, explorar; e “DOEZELEN”, relaxar. O MSE (Multi Sensory Environment) propõe um ambiente equipado com rico material multissensorial, ou seja, recursos que estimulam os cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar. A proposta dos dois autores foi para melhorar a qualidade de vida, principalmente de pessoas com deficiência grave (Silva, 2017).

De acordo com Viegas (2003), Snoezelen pode ser definido como uma metodologia de trabalho que se destina a providenciar um ambiente multissensorial estimulante, onde os pacientes podem relaxar e interagir com os outros, passar alguns tempos isolados, experimentar sensações e objetos no seu ritmo, consoante à sua vontade e curiosidade.

Essa abordagem pode ser utilizada como experiência de aprendizagem no tratamento e como relaxamento e lazer. A entrada sensorial é controlada e projetada especialmente para promover a interação, a escolha e o relacionamento. Alivia o estresse, a ansiedade e a dor. Promove mudanças, despertando e afetando os movimentos e a motivação. Oportuniza mudanças neuropsíquicas e oscilações neurais. Desperta ao máximo a potencialidade de uma pessoa, levando-a a uma resposta adaptável ao ambiente (significa reagir de maneira significativa e produtiva às situações e coisas em seu ambiente).

O espaço Snoezelen deverá ser calmo e seguro, para proporcionar estimulação sensorial e potencializar o relaxamento, com equipamentos especiais e adequados, sendo que a música e as luzes escurecidas apresentam um papel facilitador e preponderante neste mesmo espaço (Paulo; Casado, 2021).

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo compreender a importância da Terapia Ocupacional (TO) no processo de desenvolvimento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco especial nas abordagens sensoriais e na promoção da inclusão escolar. Por certo, conseguimos identificar que a atuação do terapeuta ocupacional desempenha um papel central na criação de ambientes adaptados e no desenvolvimento de estratégias que favoreçam a autonomia e a interação dos indivíduos autistas. Ao longo deste trabalho, exploramos também a aplicação de metodologias como a Integração Sensorial e o Snoezelen, destacando como essas práticas podem melhorar a qualidade de vida das crianças e adolescentes com TEA, proporcionando-lhes experiências sensoriais que contribuem para o seu bem-estar.

Por esse prisma, as potencialidades da Terapia Ocupacional para os autistas se revelam imensuráveis. De fato, a TO oferece ferramentas essenciais que permitem adaptar o ambiente às necessidades sensoriais e emocionais dos indivíduos, facilitando a sua inclusão tanto no contexto escolar quanto social. A utilização de estratégias de regulação sensorial, como a modulação do ambiente físico e a criação de rotinas estruturadas, se mostra promissora na redução de comportamentos desafiadores e na promoção de um ambiente mais acolhedor. Ademais, as técnicas terapêuticas exploradas, como a Integração Sensorial e o método Snoezelen, podem contribuir significativamente para a promoção da autorregulação e do equilíbrio emocional dos indivíduos com TEA, auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

Nesse sentido, a relevância deste estudo vai além de sua contribuição teórica, pois ele também aponta para novas direções para a pesquisa científica na área do autismo. As descobertas e discussões levantadas aqui são apenas o ponto de partida para uma investigação mais aprofundada sobre a aplicação da Terapia Ocupacional. Futuros estudos, com amostras maiores e/ou abordagens empíricas robustas, poderão não apenas confirmar as conclusões deste trabalho, mas também expandir o entendimento sobre as melhores práticas terapêuticas para os indivíduos com TEA. A crescente demanda por estratégias de inclusão reforça a necessidade de mais pesquisas que explorem as diferentes facetas do autismo e como as intervenções podem ser ajustadas para promover a integração plena dessas pessoas na sociedade.

Ante o exposto, podemos afirmar que as intervenções terapêuticas discutidas ao longo deste estudo têm um grande potencial de promover mudanças positivas na vida dos indivíduos com TEA. Por certo, a Terapia Ocupacional se configura como uma das abordagens mais eficazes no processo de inclusão escolar e social, pois proporciona as condições necessárias para o desenvolvimento das habilidades essenciais, como a comunicação, a interação social e a autorregulação. Contudo, essas intervenções devem ser aplicadas de forma individualizada e ajustadas conforme as necessidades específicas de cada criança ou adolescente, o que exige um acompanhamento contínuo e a colaboração entre terapeutas, educadores e familiares.

Mister faz-se ressaltar, porém, os limites deste estudo, que se concentrou principalmente em uma revisão teórica e na análise de fontes secundárias. Apesar de as conclusões serem pertinentes, seria enriquecedor realizar uma pesquisa empírica mais aprofundada, com amostras representativas de diferentes contextos e perfis de indivíduos com TEA. Isso permitiria uma análise mais detalhada dos efeitos das intervenções terapêuticas no dia a dia das crianças autistas, além de possibilitar a identificação de variáveis que possam influenciar o sucesso das práticas aplicadas. Nesse ínterim, a contribuição deste estudo está em fornecer uma base para futuras investigações que objetivem aprimorar as práticas terapêuticas do TO voltadas ao autismo.

Por fim, é fundamental que a pesquisa sobre o TEA continue a envolver diversas áreas do conhecimento, considerando a complexidade e a especificidade de cada sujeito. Nesse ínterim, o intercâmbio entre diferentes áreas do conhecimento, como a Terapia Ocupacional, a psicologia e a pedagogia, é imperativo para garantir um atendimento mais eficaz e completo. Assim, as intervenções terapêuticas, como as que exploramos neste trabalho, podem ser aprimoradas e adaptadas para atender às necessidades específicas de cada pessoa com TEA. Entendemos que esse caminho contribuirá para a construção de uma sociedade mais inclusiva, em que pessoas autistas possam participar ativamente e de forma plena, a partir do desenvolvimento de suas potencialidades e da busca da sua autonomia.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

AYRES, A. J. **Sensory Integration and the Child**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1972.

BARANEK, G. T. *et al.* Defining the sensory features of autism: A review of the literature. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [S.L.], v. 37, p. 211-226, 2007.

- CASE-SMITH, J.; O'BRIEN, J. C. **Occupational Therapy for Children and Adolescents**. 7. ed. St. Louis: Elsevier, 2015.
- COLE, M. B.; COLE, R. M. **Children with Autism: A Parent's Guide**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2008.
- CAVALCANTI, A. F.; GALVÃO, T. F. O papel da Terapia Ocupacional no contexto da saúde. **Revista Brasileira de Terapias Ocupacionais**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 123-132, 2007.
- COX, M. et al. Inclusion in Education: A Review of Current Practice. **Journal of Educational Psychology**, Washington, D.C, v. 98, p. 391-398, 2017.
- HULSEGG, J.; VERHEUL, A. The Snoezelen: An Introduction. **The Multi-Sensory Environment: Theory and Practice**, Holanda, p. 45-60, 1987.
- HUME, K. Developing Inclusive Strategies for Children with Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Londres, v. 44, p. 55-62, 2014.
- LANCIONI, G. E.; CUVO, A. J.; O'REILLY, M. F. Promoting Adaptive Behavior in Autism: A Review of Intervention Techniques. **Research in Developmental Disabilities**, Londres, v. 23, p. 329-340, 2002.
- LANE, S. J. *et al.* Sensory Processing and Autism: A Review of the Literature. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Londres, v. 44, p. 779-791, 2014.
- MARQUES, A. L.; MOYA, P. S. **Terapia Ocupacional: Contextos e Intervenções**. São Paulo: Editora Roca, 2010.
- MILLER, L. J. *et al.* The Impact of Sensory Processing Disorder on Academic Performance. **Journal of School Psychology**, Washington, D.C., v. 42, p. 65-72, 2007.
- NUNES, D. *et al.* Atividades de Vida Diária e Autismo: Desafios e Estratégias de Intervenção. **Revista Brasileira de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 110-115, 2018.
- PAULO, S.; CASADO, A. Snoezelen: Terapias Multissensoriais e o Bem-Estar. **Revista Brasileira de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 19, p. 234-245, 2021.
- SILVA, M. T. O. Método Snoezelen: Aplicações e Possibilidades Terapêuticas. **Revista de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 30, p. 178-184, 2017.
- SMITH, T. *et al.* Supporting Educators in the Classroom: The Role of Occupational Therapy in Inclusive Education. **Journal of Educational Psychology**, Washington, D.C., v. 106, p. 488-493, 2015.
- TOMCHEK, S. D.; DUNN, W. Sensory Processing in Children with Autism Spectrum Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Londres, v. 37, p. 1620-1631, 2007.
- VIEGAS, A. R. A Estimulação Multissensorial no Tratamento de Indivíduos com Deficiência. **Revista Brasileira de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 14-21, 2003.

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS HISTÓRICOS: A LUTA POR DIREITOS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS SURDOS

Cássia Fernandes da Silva¹

Rodrigo Garcia da Rosa²

Introdução

A educação de alunos surdos no Brasil atravessa uma trajetória marcada por desafios históricos e avanços, refletindo lutas e conquistas da comunidade surda e de movimentos sociais ao longo do tempo. Partindo de um exame das práticas educacionais predominantes até a década de 1980, e das consequências da marginalização dos surdos, buscamos compreender as lutas pela efetivação de direitos educacionais, como a conquista da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial.

A questão central abordada é: como os movimentos sociais e a luta por direitos educacionais contribuíram para a transformação da educação de surdos no Brasil, e o que ainda precisa ser superado para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível? O estudo propõe refletir sobre o papel da Libras na educação contemporânea, os marcos legais que impulsionaram essas transformações e os desafios que permanecem, com foco na necessidade de capacitação dos profissionais da educação e a criação de um ambiente escolar que respeite as especificidades culturais e linguísticas dos surdos.

A análise da trajetória histórica da educação de surdos revela a luta contra o modelo educacional oralista, que priorizava a fala e a leitura labial, em detrimento das línguas de sinais. A mudança no paradigma educacional, a partir da década de 1990, com a inclusão da Libras e a luta por acessibilidade, reflete não apenas uma mudança pedagógica, mas também uma transformação social e cultural. Neste contexto, os marcos legais, como a Lei 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão, foram fundamentais para a construção de uma educação mais equitativa.

1 Professora de Atendimento Educacional Especializado – Especialização em Atendimento Educacional Especializado – cassiafern12@gmail.com.

2 Graduação em história na UNESC em 2003 e pós graduação em história social e cultural na UNESC em 2006 - profrodrigo76@gmail.com.

Entretanto, apesar dos avanços, ainda existem grandes desafios para garantir a plena inclusão dos surdos. A falta de profissionais capacitados, a escassez de materiais didáticos acessíveis e a resistência de parte da sociedade e dos educadores à mudança de paradigmas educacionais são barreiras que ainda precisam ser superadas. A reflexão sobre a formação de professores e a criação de um ambiente escolar que respeite e valorize as especificidades culturais e linguísticas dos surdos é fundamental para que a educação de surdos no Brasil avance para um modelo verdadeiramente inclusivo e acessível.

O objetivo deste trabalho é analisar a evolução da educação de surdos, com ênfase nos marcos históricos, as mudanças no paradigma educacional e os desafios enfrentados na implementação de uma educação inclusiva. A pesquisa se propõe a contribuir para a compreensão das conquistas e dos obstáculos que ainda persistem, buscando estratégias para superar as dificuldades atuais e avançar na construção de uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

Da Marginalização à Educação: O Processo Histórica da Educação de Surdos até a Década de 80

A educação como ferramenta de inclusão, sempre foi um campo de reflexão, em que se refletem as lutas por igualdade, reconhecimento e direitos. No caso dos alunos surdos, a escola assume um papel ainda mais crucial, não apenas como espaço de aprendizagem mas como resistência e afirmação de identidades. No Brasil, a trajetória da educação de surdos teve início com a fundação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 26 de setembro de 1857. Essa instituição foi criada pelo professor surdo francês E. Huet, que veio ao país a convite do Imperador D. Pedro II para dedicar-se à educação de pessoas surdas. Inicialmente, o ensino era baseado na linguagem escrita, na fala articulada, na datilologia (soletração manual) e no uso de sinais. O curso durava seis anos e era destinado a meninos e meninas com idades entre sete e dezesseis anos. A disciplina “Leitura sobre os Lábios” era oferecida apenas aos alunos que demonstravam aptidão para desenvolver a linguagem oral, enquanto aqueles que não apresentavam essa capacidade recebiam um atendimento diferenciado.

Segundo Garbe (2012, p. 96) no passado, “[...] a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados”. Enquanto os portugueses iniciavam a exploração e colonização do Brasil a partir de 1500, na Europa, a educação de surdos dava seus primeiros passos, os quais influenciaram posteriormente as práticas educacionais em diversos países. De acordo com Goldfeld (1997, p. 25), “[...] o monge beneditino

espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584) ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de transmitir conceitos de física e astronomia”.

De acordo com Dias (2006), até meados do século XVI, os surdos eram considerados ineducáveis e, conseqüentemente, vistos como inúteis para a sociedade. Por essa razão, enfrentaram preconceito, piedade, descrença e, em alguns casos, eram até mesmo classificados como loucos. De maneira geral, em uma análise sobre as formas de tratamento destinadas às pessoas surdas, percebemos que estas estão atreladas à concepção de ser humano predominante em cada período da história.

No século XVIII, aparecem diversos educadores de surdos que criaram diferentes metodologias, entre os quais se destaca, inicialmente, o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789), o qual possuía uma visão diferenciada na educação de surdos, defendendo que a utilização de uma linguagem composta por sinais e gestos tornaria mais fácil o aprendizado da língua francesa. De acordo com ele, os gestos desempenhavam um papel crucial no desenvolvimento da inteligência e acreditava que havia uma memória visual que auxiliava a memória auditiva (BUISSON, 1943).

O abade Charles Michel de L'Épée, realizou uma experiência ao entrar em contato com duas irmãs gêmeas surdas, Marie e Sophie, que viviam sem acesso a uma forma estruturada de comunicação, nesta experiência, percebeu a importância de um sistema linguístico para o desenvolvimento das capacidades intelectuais de surdos. Ao ensiná-las a língua de sinais, L'Épée demonstrou que, por meio de uma abordagem educativa específica, era possível superar a barreira da surdez e promover a aprendizagem. Segundo Carvalho (2012) “O seu contacto com as duas meninas surdas convenceu o abade que era possível ensinar os surdos por meio do uso de gestos e a partir daí propôs-se a abrir uma instituição para receber outras crianças surdas e instruí-las na religião.”

Sacks (1990) observa que, durante o século XVIII, os abades não conseguiam suportar a ideia de que os surdos-mudos (como eram chamados na época) pudessem viver e morrer sem receber a absolvição de seus pecados, sendo privados do catecismo, das escrituras e da palavra de Deus. Motivado por essa preocupação, em 1770, o abade Charles Michel L'Épée fundou em Paris um asilo para surdos. Para ele, o fundamental na educação dos surdos era a aprendizagem da leitura e escrita por meio da Língua de Sinais, considerada a melhor forma de expressão de suas ideias, sendo a essência de seu processo pedagógico (SILVA et al, 2006).

Mais tarde, no ano de 1880, na Itália, ocorreu o Congresso de Milão, realizado entre 06 e 11 de setembro e teve como principal objetivo discutir a

educação de pessoas surdas. Contou com a participação de 182 indivíduos, na maioria ouvintes, provenientes de diversos países como Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Canadá, Estados Unidos, Bélgica, França e Alemanha. Durante o evento, foi decidido que o método oral deveria ser prioritário na educação dos surdos, em detrimento do uso de gestos, devido à crença de que as palavras eram superiores aos gestos (SILVA et al., 2006).

De acordo com Strobel (2009, p.33):

havia 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Grahm Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e cridos como uma solução para a “cura” da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos.

A imposição do oralismo no Congresso de Milão, embora tenha prevalecido por décadas, não foi suficiente para silenciar as vozes daqueles que defendiam uma abordagem mais inclusiva e respeitosa das especificidades dos surdos. Enquanto o oralismo dominava as práticas educacionais, o movimento pela valorização das línguas de sinais e a luta por uma educação mais acessível se fortaleciam. Esse contexto histórico, marcado por disputas ideológicas e pedagógicas, pavimentou o caminho para mudanças nas décadas seguintes, impulsionadas pela resistência dos surdos e de seus educadores.

Com o passar dos anos, a crescente conscientização sobre a necessidade de inclusão social e a luta pela autonomia dos surdos geraram novos debates e perspectivas. Esse movimento ganhou força especialmente na década de 1980, período em que a educação dos surdos passou a ser pensada de maneira mais ampla, reconhecendo a importância da cultura surda e das línguas de sinais.

Libras na educação contemporânea: desafios e avanços na inclusão de alunos surdos

a Libras (Língua Brasileira de Sinais), reconhecida como língua oficial no Brasil em 2002, é um marco fundamental nessa trajetória, fruto da mobilização de movimentos sociais e da comunidade surda. No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios, como a falta de intérpretes qualificados, a resistência ao bilinguismo e a persistência de práticas educacionais excludentes. Dados recentes revelam que apenas 35,8% das pessoas com deficiência auditiva profunda sabem utilizar a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em um levantamento publicado em 2021, cerca de 2,3 milhões de pessoas no Brasil possuem algum

grau de surdez. No entanto, a maioria da população surda não domina a Libras. A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) aponta que, entre aqueles com alguma dificuldade auditiva, apenas 1,8% sabem usar a Libras, enquanto entre os que têm deficiência auditiva moderada, esse número cai para 3%. Esses dados incluem pessoas com deficiência auditiva a partir dos 5 anos de idade.

Além disso, um estudo realizado pelo Instituto Locomotiva em parceria com a Semana da Acessibilidade Surda, em 2019, mostrou que aproximadamente 32% dos surdos não têm instrução formal, e apenas 7% concluíram o ensino superior. Esses números alarmantes estão diretamente relacionados à falta de acessibilidade e inclusão nas escolas, em que muitos alunos surdos enfrentam barreiras que limitam seu acesso à educação de qualidade.

Nesse cenário, as reflexões de Paulo Freire sobre educação inclusiva ganham ainda mais relevância. Freire defendia que a educação deve ser um processo dialógico, em que o respeito às diferenças e a valorização das experiências dos educandos são fundamentais (FREIRE, 1987, p. 44). Para os alunos surdos, isso significa garantir o acesso à Libras como primeira língua e promover uma pedagogia que reconheça sua cultura e identidade. Freire criticava práticas educacionais excludentes e reforçava a importância de uma educação libertadora, que empodera os indivíduos e promove a transformação social.

A inclusão de alunos surdos, portanto, não se limita à adaptação de espaços físicos, mas exige uma mudança profunda na forma como a escola enxerga e acolhe a diversidade, construindo caminhos para uma cidadania plena e efetiva. A escola, nesse contexto, não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas um espaço de construção de cidadania. Para os alunos surdos, ela representa a possibilidade de acesso a uma educação que respeite sua língua e cultura, promovendo sua autonomia e participação social. Movimentos sociais, como o movimento surdo, têm atuado de forma incansável para garantir que a escola seja um ambiente acolhedor e inclusivo, em que a diferença não seja vista como deficiência, mas como diversidade.

Marcos legais da educação de surdos no Brasil: avanços e desafios na garantia de direitos

a Libras originou-se da Língua Francesa de Sinais (LSF), pois sua trajetória teve início com o professor surdo Eduard Huet, nascido em Paris em 1822. Ele se mudou para o Brasil com sua família e fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos (hoje conhecido como INES) na capital do Império, o Rio de Janeiro, em 1855. Conforme aponta Strobel (2009, p. 23), “Foi nesta escola que surgiu, da combinação da língua de sinais francesa com os sistemas já utilizados pelos surdos de diversas regiões do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais)”.

Embora as pesquisas sobre a língua não tenham cessado e as línguas de sinais continuassem sendo empregadas informalmente, principalmente em grupos fechados e no ambiente doméstico, um marco importante para as tentativas de promover mudanças na legislação que favorecessem o desenvolvimento das línguas de sinais ocorreu em 1993, com o projeto de Lei nº 4.066, do deputado Sarney Filho (Brasil, 1993).

Em dezembro de 2005, foi regulamentado o Decreto 5.626/2005, que complementa a Lei 10.436/2002 e estabelece diretrizes para a implementação da Libras nos sistemas educacionais. Esse decreto assegura os direitos linguísticos da comunidade surda, promovendo sua inclusão social e educacional. Além disso, reafirma a importância da Libras, reconhecendo-a não apenas como um conjunto de gestos, mas como uma língua natural com estrutura gramatical própria, consolidando sua oficialização em todo o território nacional.

Ao encontro com essa regulamentação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a inclusão dos surdos no sistema educacional brasileiro, garantindo o direito à Libras como língua de instrução. A LDB, após a alteração promovida pela Lei nº 14.191/2021, passou a reconhecer a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino, na qual a Libras é a língua principal e o português escrito, a segunda. Além disso, prevê a criação de escolas bilíngues e a formação específica de professores e intérpretes de Libras, garantindo acessibilidade linguística e pedagógica. A BNCC, passou então a estabelecer que a cultura e a identidade surda devem ser valorizadas desde a Educação Infantil, por meio de práticas pedagógicas adaptadas e acessíveis.

DIAS, Antônio Marcos Medeiros et al. (2025, p. 110) afirmam que

“A implementação da LIBRAS nas escolas requer não apenas a adaptação dos materiais didáticos, mas, principalmente, a formação de professores capacitados para ensinar essa língua. Muitas vezes, os professores enfrentam dificuldades para dominar a LIBRAS e, mais do que isso, para utilizá-la de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. A falta de uma formação adequada e contínua, muitas vezes aliada à escassez de recursos e de políticas públicas efetivas, faz com que o ensino da língua de sinais ainda seja um grande desafio.”

Dessa forma, a implementação dessas políticas educacionais específicas para a formação de professores e intérpretes de Libras representa um passo importante na construção de um sistema educacional que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural, favorecendo a verdadeira inclusão dos surdos nas escolas.

A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). O objetivo principal

da lei é assegurar a atuação desses profissionais no Brasil, assegurando-lhes competência legal para realizar traduções e interpretações da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa, tanto de forma simultânea quanto consecutiva. Em relação à Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de intérprete de Libras, é importante destacar o Artigo 2º dessa legislação, a fim de ressaltar o objetivo principal desta pesquisa. Vale observar que o foco deste estudo não é a atuação do intérprete nas diversas áreas, como frequentemente subdividem alguns pesquisadores (por exemplo, intérprete na educação, intérprete jurídico, intérprete na saúde, etc.), mas sim o que essa Lei estabelece no Artigo 2º, que aborda o tradutor e intérprete apenas como profissionais com competências interpretativa e tradutória, sem separá-los por áreas específicas. “Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (Brasil, 2010).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e os aspectos culturais e identitários da comunidade surda

De acordo com Cardoso, Albuquerque, Maia e Figueiredo (2022, p. 5) a língua brasileira de sinais é

dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade, mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras.

Nesse contexto de pesquisa e reflexão sobre as línguas de sinais, Lucinda Brito inicia seus estudos no Brasil, em 1982, ao investigar a Língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor da floresta amazônica. Após um mês de convivência com esse grupo, registrou em filme sua vivência. A motivação para o estudo, conforme a própria autora (1993), surgiu da leitura de um artigo publicado no livro mencionado de Umiker-Sebeok (1978), de autoria de J. Kakumasu, intitulado *Urubu Sign Language*. Neste trabalho, a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor seria descrita como uma forma de comunicação intratribal, diferente da Língua de Sinais Portuguesa (PSL), sendo utilizada apenas para transações comerciais. Contudo, Lucinda Brito verificou que se tratava de uma verdadeira Língua de Sinais, criada pelos próprios surdos.

Compreender a cultura surda vai além do simples estudo de sua língua. Trata-se de um processo longo, complexo e multifacetado, que exige uma análise aprofundada da identidade desse grupo cultural. Para se entender o surdo, é

necessário reconhecer que a língua de sinais é apenas uma parte de um universo maior, que envolve práticas, valores, crenças e uma visão única de mundo.

Como destaca Lopes (2011) essa compreensão se torna desafiadora, pois as representações culturais estão inseridas em diferentes campos discursivos, muitas vezes contraditórios. Essas contradições surgem, em grande parte, das disputas por legitimidade entre os diversos grupos que utilizam a cultura para sustentar lutas sociais específicas. Lopes ainda enfatiza que não há uma única forma de definir ou compreender a cultura, uma vez que ela é dinâmica e plural.

(...) as representações culturais inscrevem-se em campos discursivos distintos, muitas vezes vistos como contraditórios justamente por aqueles que se valem da cultura para produzirem argumentos binários, que legitimam lutas sociais específicas; complexa, também, porque não há uma forma única nem mais adequada de conceituarmos cultura.”
(LOPES, 2011, p. 15).

Assim, o estudo da Língua Brasileira de Sinais deve ser encarado de forma abrangente, contemplando não só os aspectos linguísticos, mas também as dimensões culturais e identitárias que envolvem essa comunidade, para que se possa promover a verdadeira integração social dos surdos.

Considerações Finais

A análise da trajetória histórica da educação de surdos no Brasil revela não apenas os desafios enfrentados por essa comunidade ao longo dos séculos, mas também as conquistas que marcaram a luta pela educação inclusiva e pelo reconhecimento dos direitos educacionais dos surdos. Desde o princípio da educação de surdos, com a criação do Instituto de Surdos-Mudos em 1857, até os progressos mais recentes, como a conquista da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial, a história da educação de surdos é marcada por um processo contínuo de resistência, reivindicação de direitos e busca pela valorização cultural e linguística da comunidade surda.

O século XIX e grande parte do século XX foram marcados por uma visão patologizante da surdez, com a imposição do oralismo e a marginalização das línguas de sinais, como evidenciado pelo Congresso de Milão em 1880. No entanto, foi a partir da década de 1980 que houve uma revalorização da identidade surda e a conscientização sobre a importância da Libras, não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como uma expressão cultural que deve ser respeitada e reconhecida no processo educativo.

As lutas travadas pelos movimentos sociais, tanto no Brasil quanto internacionalmente, foram fundamentais para garantir avanços legais, como a Lei de Libras (2002), que formalizou a Língua Brasileira de Sinais como meio

de comunicação oficial e a obrigatoriedade de sua utilização no ensino. No entanto, ainda há desafios a serem superados, principalmente sobre a formação de professores capacitados e à criação de um ambiente escolar que realmente respeite as especificidades linguísticas e culturais dos surdos.

A construção de uma educação inclusiva para surdos não se resume à adoção de métodos e tecnologias, mas passa pelo reconhecimento da cultura surda e pela valorização das línguas de sinais como elementos essenciais para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos surdos. A capacitação continuada dos educadores, a promoção de um ambiente de respeito e inclusão, e a implementação de políticas públicas eficazes são essenciais para garantir que a educação de surdos seja, de fato, acessível e de qualidade.

Este estudo reafirma a importância da continuidade da luta por uma educação inclusiva e acessível, que respeite as especificidades dos alunos surdos e promova o reconhecimento de suas identidades. É fundamental que as próximas gerações de educadores, gestores e pesquisadores se comprometam a aprofundar a reflexão sobre as práticas educacionais e a trabalhar pela efetivação dos direitos dos surdos, não apenas no âmbito jurídico, mas principalmente no cotidiano das escolas, para que a educação de surdos no Brasil seja cada vez mais inclusiva, justa e transformadora.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1º set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.066**, de 1993. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=CEEA9A1B7062F9C522F9C1DA92AFC200.node1?codteor=48504&filename=PL+4066/1993. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUISSON, S. **Les sourds-muets en France: étude de leur condition depuis l'Abbé de l'Épée jusqu'à nos jours**. Librairie Guillaumin et Cie, 1943.

CARDOSO, C.; ALBUQUERQUE, K. A. de .; MAIA, M. de L.; FIGUEIREDO, L. **Education as right: the construction of deaf people place in Brazilian education**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 6, p. e45111629282, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.29282. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29282>. Acesso em: 16 fev. 2025.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **O Abade de L'Épée no Século XXI**. 1ªs Jornadas da LGP: Língua, Ensino, Interpretação. ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra, 2012. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307>. Acesso em: 16 fev. 2025.

DIAS, Antonio Marcos Medeiros; GARCIA, Alex de Melo; CORREA, Thiago Pessanha; JUNIOR, Elenisio Rodrigues Barbosa; BATISTA, Wagner Roberto; BOTTURA, Leandro Reis; GABRIEL, Diego Henrique Machado; DA COSTA, Fernanda Cristina Corrêa. **Formação docente e inclusão: desafios e oportunidades no ensino de LIBRAS nas escolas**. Lumen et Virtus, v. 16, n. 44, p. 106–115, 2025. DOI: 10.56238/levv16n44-009. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/2760>. Acesso em: 17 fev. 2025.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental**. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARBE, Douglas de Souza. **Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a Convenção Internacional de Nova Iorque**. Revista Unifebe, Balneário Camboriú, v. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012. Disponível em: < ACESSIBILIDADE ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E A CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE NOVA IORQUE | Revista da UNIFEBE > . Acesso em: 16 fev. 2025.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interativa**. São Paulo: Plexus, 1997.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE.
Página oficial do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, V. et al. **Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880.** In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.324.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

STROBEL, Karin L. **Historicismo: o conflito do Congresso de Milão.** Disponível em: <http://cicark2172.blogspot.com.br/2011/07/historicismo-o-conflito-docongresso-de.html>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SOCIEDADE, CULTURA E PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA: COMO DIVISAR OS PRECEITOS DA DEMOCRACIA FACE AOS AUTORITARISMOS?¹

Celso Gabatz²

Introdução

Para se avançar no diálogo é essencial definir, tanto para educadores como para educandos, que os espaços educacionais deveriam se configurar como lugares apropriados para refletir sobre visões de mundo e temas que proponham a busca pela tolerância, a equidade e o bem comum, de maneira consciente, crítica e propositiva. No nível institucional, as escolas e universidades não deveriam, por exemplo, competir com as igrejas. As instituições educacionais são espaços privilegiados para promover a reflexão sob o ponto de vista ético, científico e didático.

Promover a conscientização é um compromisso e uma prerrogativa de um projeto político pedagógico socialmente engajado. Cabe, pois, estimular o despertar de uma consciência que se contraponha a convicções dogmáticas restritivas, geralmente advindas de correntes religiosas fundamentalistas, sectárias ou radicais, que prescrevem interdições incompatíveis com o desenvolvimento do potencial humano em sua magnitude. A forma de se abordar determinados conteúdos talvez até deva ser repensada, sem todavia, suprimi-los, atentando para os desafios que possam suscitar.

É preciso reconhecer que, apesar de existir uma determinação legal para a aplicação do princípio da laicidade no Brasil, em particular, na prática, existe uma linha muito tênue a definir o seu alcance e os limites. Propomos, nesta abordagem, uma perspectiva compreensiva a partir do diálogo que reconheça o direito mútuo, tanto à liberdade de crenças, como à liberdade de expressão, de filiação identitária, priorizando, especialmente, a convivência respeitosa, pacífica e cidadã.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Bolsista PDJ do CNPq. Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação da Faculdades EST em São Leopoldo, RS. E-mail: gabatz12@hotmail.com.

Os fenômenos sociais

Os fenômenos sociais se consolidam em, pelo menos, três direções, conforme assevera Peter Berger. “Exteriorização, objetivação e interiorização” (1985, p. 16). Nesta perspectiva, uma visão empírica da sociedade somente poderia ser descortinada na medida em que se entendesse estas três dimensões. Por meio da exteriorização, a sociedade se torna um produto humano; através da objetivação, ela sublinha uma realidade peculiar à interação com os indivíduos. Por fim, através da interiorização, os seres humanos definem-se como um produto desta sociedade.

A *exteriorização* acontece na contínua incidência do ser humano na sociedade, tanto por meio de sua atividade física ou mental. O indivíduo repercute uma necessidade natural e intrínseca de exteriorização. Ao exteriorizar-se ele constrói um mundo objetivado. É importante salientar, todavia, que ele não concretiza esta realidade de forma individual. Trata-se de uma atividade coletiva. A sociedade é, portanto, um produto humano, referenciada pelo processo de exteriorização, que, por lado, se fundamenta na própria constituição do indivíduo (BERGER, 1985, p. 15-22).

Da exteriorização, segue-se para um segundo fenômeno, a *objetivação*. Os resultados da atividade física e mental dos seres humanos, como frutos da exteriorização, uma vez concretizados, tornam-se uma realidade objetivada. Isso significa, entretanto, que engendram um sentido de autonomia em relação aos seus produtores originais, tornando-se, nesta direção, uma realidade a se defrontar com eles, como facticidade que lhes é exterior e distinta.

Para Peter Berger (1985, p. 22), assim que se começa a falar de produtos exteriorizados, supõe-se “que estes últimos atingem um grau de distinção em relação àquele que os produz”. Uma vez produzido, esse mundo objetivado permanece, independente da vontade de quem o produziu. Ou seja, “o mundo humanamente produzido atinge o caráter de realidade objetiva”. Não raro, esta condição pode, inclusive, ensejar certa ambiguidade. “O homem produz valores e verifica que se sente culpado quando os transgredir. O homem forja instituições, que o enfrentam como estruturas controladoras e intimidatórias do mundo externo” (BERGER, 1985, p. 22-23).

Esta talvez seja a questão mais controversa neste horizonte compreensivo aqui observado. Um poder coercitivo para indivíduos que ensejaram a produção de instituições objetivas. Por isso, ainda que parece estranho em um primeiro momento, aquilo que no ato de exteriorização o ser humano produz, passa a retroagir sobre a sua própria história. Essa objetividade coercitiva caracteriza as sociedades e está presente em todas as instituições sociais, inclusive aquelas fundadas sob o amplo espectro do consenso. Trata-se de um imperativo

inerente às sociabilidades por meio “do controle social, isto é, naquelas medidas especificamente destinadas a ‘pôr na linha’ os indivíduos ou grupos recalcitrantes” (BERGER, 1985, p. 24-25).

Uma última direção neste processo que consolida os fenômenos sociais tem a ver com a *interiorização*. Esta seria a reapropriação da “realidade por parte dos homens, transformando-a novamente de estruturas do mundo objetivo em estruturas da consciência subjetiva” (BERGER, 1985, p. 16). Nessa reabsorção do mundo objetivado na consciência, a sociedade passaria a funcionar a partir de suas ações formativas, mas, de consciência individual. À medida que ocorre a interiorização, o indivíduo vai apreendendo peculiaridades do mundo objetivado “como fenômenos internos de sua consciência ao mesmo tempo em que os apreende como fenômenos da realidade exterior” (BERGER, 1985, p. 28). Esse momento de interiorização envolve, necessariamente, os processos de socialização.

Possíveis paradigmas da socialização

As sociedades se deparam com a questão da transmissão dos seus sentidos objetivados de uma geração para outra. Essa difusão se dá por meio de processos de socialização. São eles que engendram a possibilidade de se ensinar uma geração a viver de acordo com os programas institucionais que afirmam uma sociabilidade coletiva. Esse processo de socialização envolve uma dimensão decisiva na qual os indivíduos “não só aprendem os sentidos objetivados como, igualmente, se identificam com eles e por eles são modelados. A pessoa torna-se não apenas alguém que possui esses sentidos, mas, alguém que os representa e exprime” (BERGER, 1985, p. 28).

Para que a socialização aconteça de forma exitosa, será preciso existir uma simetria entre o mundo objetivo da sociedade e o mundo subjetivo do indivíduo. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que um indivíduo apenas será plenamente socializado quando cada sentido objetivamente disponível no mundo social tiver o seu sentido análogo dado subjetivamente em sua própria consciência. Essa socialização plena talvez seja bastante utópica, mas, inevitavelmente, sempre existirão graus de êxito nos processos de socialização.

Uma socialização que retrate um espectro mais amplo, corresponde, por extensão, a um elevado grau de simetria entre o objetivo e o subjetivo. Não por acaso, eventuais dificuldades de socialização conduzirão, necessariamente, a diversos padrões de assimetria. Peter Berger (1985, p. 28-29) afirma que “se a socialização não conseguir interiorizar pelo menos os sentidos mais importantes de uma determinada sociedade, torna-se difícil manter esta última como empreendimento viável”.

No processo de interiorização do mundo socialmente objetivo, são interiorizadas as identidades socialmente conferidas. Os indivíduos são, pois,

socializados para compor um determinado perfil a habitar em um determinado mundo. A apropriação do mundo, no momento da interiorização se dá através da conversação dos indivíduos com os seus semelhantes. Isso se torna importante pela simples razão de que a socialização jamais poderá ser completada de forma plena e definitiva. Trata-se de um processo contínuo ao longo da história de vida do indivíduo. Esta particularidade subjetiva revela a precariedade dos mundos construídos pelos seres humanos. “A dificuldade de manter de pé um mundo se expressa [...] na dificuldade de manter esse mundo subjetivamente plausível” (BERGER, 1985, p. 29).

Nos processos de socialização, a interiorização é sua parte mais ampla. Por meio da interiorização a facticidade objetiva do mundo social se torna igualmente uma facticidade subjetiva.

Os programas institucionais estabelecidos pela sociedade são subjetivamente reais como atitudes, motivos e projetos de vida. O indivíduo se apropria da realidade das instituições juntamente com os seus papéis e sua identidade (BERGER, 1985, p. 29-30).

Com o processo de interiorização se completa o arcabouço do fenômeno social. Deve-se, todavia, ter em mente que este processo de interiorização necessita ser entendido apenas como um momento de um processo dialético maior que inclui uma conjuntura agregada ao contexto da exteriorização e da objetivação.

Os desafios de uma educação plural, laica e inclusiva

Na busca por ampliar a sua incidência para além das congregações e intervir ativamente na vida pública por meio da via política, os agentes de movimentos e grupos eclesiais conservadores vem se notabilizando por defender pautas alinhadas com as suas convicções religiosas. Estas iniciativas repercutem em outros espaços da sociedade, entre eles as escolas e universidades, obrigando as instituições de ensino a lidarem com os efeitos dessa nova configuração social e política, exigindo uma reavaliação das fronteiras que distinguem o público do privado e, por óbvio, os limites a serem reafirmados na tentativa de se separar religião e Estado.

Ao visualizar os limites entre a esfera pública e privada nos dias atuais, nota-se que existe uma certa flexibilidade na sua definição. Ela é capaz de oscilar conforme o momento histórico e a intencionalidade de quem se propõe a demarcá-las. Neste sentido, é salutar compreender o que tem sido definido como religioso para, na sequência, observar o que em geral é aceito ou rejeitado no âmbito público (GIUMBELLI, 2008). Nessa relação dialética, processos históricos, políticos, culturais e religiosos de produção de sentidos interferem na

distinção entre a esfera pública e a privada, bem como, na relação entre o Estado e a religião e, por extensão, nos debates acerca da laicidade.

Ao ampliar as suas expectativas em relação ao comportamento para a sociedade em uma maior amplitude, o que se vislumbra é um acirramento e uma maior tensão entre os limites em trono das esferas pública e privada. Não por acaso, uma parcela significativa das pessoas discentes, por exemplo, das escolas públicas são provenientes de famílias que frequentam igrejas que não percebem qualquer embaraço e, em alguns casos, inclusive fazem questão de referendar atitudes proselitistas em favor das suas próprias congregações.

Essa forma de perceber as suas vivências religiosas contribui, sobremaneira, na formação de visões de mundo que, não raro, estruturam discursos e definem condutas e valores que irão acompanhar crianças e jovens durante sua permanência nos ambientes escolares. São, pois, elementos constitutivos de um “universo significativo” (FREIRE, 1983). Estes indivíduos encontram nas suas referências religiosas um conjunto de conhecimentos que acaba por suscitar grandes desafios para a construção e consolidação de uma prática pedagógica laica, plural e inclusiva.

A elaboração de um projeto pedagógico capaz de considerar essas questões contempla uma demanda que se apresenta na atualidade de forma complexa. Vivemos um momento em que os meandros da secularização parece ter chegado a uma encruzilhada. É cada vez mais evidente o recrudescimento dos fundamentalismos religiosos em muitas situações e lugares. No caso do Brasil, uma das faces mais visíveis encontra-se na crescente instrumentalização da representatividade política a partir de grupos ligados a correntes religiosas pautadas por uma moral, por vezes, sectária (BAPTISTA, 2015, p.107-125).

É preciso desenvolver as bases de uma cidadania compreendendo que as sociedades se pautam, nos dias atuais, pelos princípios da democracia e da pluralidade. Neste sentido, uma determinada orientação religiosa, mesmo se for majoritária, não pode ser uma estrutura simbólica globalizante que abarque toda a sociedade. Ela necessita ser vislumbrada como uma orientação religiosa entre outras. A abordagem dos fatos religiosos, nesta perspectiva, poderia ser um contraponto essencial aos fundamentalismos e, por extensão, a qualquer orientação religiosa que defenda a aplicação irrestrita de suas normas para toda a sociedade (RODRIGUES, 2012, p. 149-174).

Ao se abordar as tradições religiosas de forma crítica e científica, se possibilita aos seus praticantes uma atitude reflexiva acerca de suas próprias crenças. Este distanciamento poderá ensejar um acesso a informações sobre a própria vivência religiosa em um espaço de deliberação coletiva. O falar sobre suas crenças para outros indivíduos que tenham visões religiosas distintas pode

facilitar meios que correspondam a atitudes de tolerância, humildade e mútuo aprendizado (PIEPER, 2014, p.141-168).

Conforme a referência preconizada por Paulo Freire (1983), uma prática pedagógica dialogal e libertadora não se resumiria apenas ao quesito de transmissão de conhecimentos do educador para os educandos. Trata-se, antes, de criar possibilidades, mediante o diálogo, para a construção de um conhecimento que seja contextualizado e que conscientize os educandos ao promover a autonomia. Cabe, portanto, neste percurso, o exercício do respeito aos conhecimentos que cada educando carrega e uma abertura para a capacidade crítica e criadora. Há que se evitar formas de discriminação, seja ela racial, política, religiosa ou de classe.

A problematização e definição de propostas de ação em favor de uma dinâmica coletiva e dialogal permite descortinar um caminho de assimilação dos fenômenos religiosos a partir de uma visão científica, sempre valorizando a liberdade de pensamento e, de forma extensiva, o comprometimento com uma formação laica, plural e inclusiva. Se a conjuntura religiosa se reflete nas escolas e nas universidades apoiada em uma vivência orientada pela e para a laicidade, efetivamente o diálogo haverá de criar um lastro de conscientização e de oportunidades com vistas ao bem comum.

Os discursos reacionários e neoconservadores que repercutem em larga escala, de maneira peculiar, por meio das mídias digitais, realçam um embate contra aquilo que veio a ser qualificado como “comunismo” e que teria sido, supostamente, instaurado no Brasil. Este, precisaria, entretanto, ser criminalizado, sob o risco sempre iminente de estar voltando ao poder. Tem a ver ainda com um claro antagonismo às minorias em uma necessidade constante de combater “ativismos” que teriam hegemonizado os ambientes universitários por meio do “marxismo cultural”, responsável pela degradação dos valores essenciais e fundantes da nação (LACERDA, 2019).

A educação tem muito a ver, entre outros aspectos, com a apropriação cultural. Ou seja, com aquilo que a humanidade já produziu em seus valores, na ampliação de direitos, questões conjunturais históricas, políticas, econômicas e, por óbvio, num tempo mais recente, as mediações engendradas pelas novas tecnologias. Assim, o acesso a uma educação emancipadora é um direito que se coaduna com a apropriação das bases culturais que permitam aos indivíduos o exercício da autonomia para ler, compreender e participar do mundo enquanto protagonistas de sua própria cidadania (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2001).

Os ataques a uma educação libertadora, democrática e emancipatória, vem repercutindo e incomodando, sobremaneira, as forças anacrônicas presentes na sociedade atual. Esta tentativa de eclipsar um ideário inspirado por Paulo

Freire serve àqueles grupos que defendem um modelo de sociedade baseado na unicidade do pensamento. Trata-se de um paradigma de conhecimento alicerçado nos padrões históricos de uma “educação bancária” que privilegia, entre outros aspectos, a perspectiva de educar para a submissão com uma visão de que os sujeitos seriam seres passivos e estáticos (SAVIANI, 2008).

A vida e as interlocuções se inserem em um universo dialético. A liberdade vai sendo forjada, justamente, quando o indivíduo é capaz de se tornar sujeito de sua própria história. É preciso, no entanto, que ele tome consciência da correlação de forças no decorrer da sua caminhada. A liberdade não nega e nem abstrai contingências ou percursos históricos, mas engendra uma nova perspectiva a partir de seu reconhecimento.

As confusões entre público e privado face à democracia

A compreensão de democracia ampliou-se muito durante as últimas décadas, de uma maneira que esta não foi entendida apenas pelas demandas e o exercício universal do voto, mas de um modo bem mais amplo, naquilo que o filósofo político estadunidense, John Rawls, entende como ‘o exercício da razão pública’. “A razão pública é característica de um povo democrático: é a razão de seus cidadãos, daqueles que compartilham o status da cidadania igual” (RAWLS, 2000, p. 261). A mudança na compreensão da democracia tem sido provocada justamente pela elaboração de novas vertentes democráticas advindas do modelo liberal, como a democracia participativa e a democracia deliberativa (SANTOS, 2002).

A busca pelo espaço, tanto na esfera política como em qualquer outro contexto, explicita um caráter de disputa que no âmbito das muitas demandas, torna possível a identificação de um discurso articulador de objetivos comuns, assim como, de diferenças que passam a fazer parte de um mesmo propósito para a concretização do bem comum. As práticas discursivas criam esse objetivo comum através da articulação. Nesse sentido, é na articulação que se vislumbra uma relação hegemônica capaz de aglutinar e sistematizar diferentes aspectos.

A existência de relações de poder e a necessidade de transformá-las, enquanto se renuncia à ilusão de que poderíamos nos livrar completamente do poder (...) se aceitamos que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com os valores democráticos (MOUFFE, 2003, p. 14).

No lugar de identificar a democracia moderna com um lugar vazio de poder, a autora reforça a distinção entre dois aspectos fundamentais: de um lado, a democracia como forma de governo e como um princípio da soberania

do povo; e de outro, o perfil simbólico no qual as regras democráticas são exercidas de uma maneira plural. A democracia moderna possuiria um caráter plural que se estabelece na concretização da liberdade individual e também na afirmação de uma liberdade sublinhada pela igualdade para os indivíduos através da legitimação das diferenças. “A experiência dessa democracia consiste em reconhecer a existência de lógicas contraditórias e antagônicas, bem como a necessidade de sua articulação” (MOUFFE, 2003, p. 18).

De forma especial, no Brasil, as expressões da religiosidade cristã permearam os diferentes meandros da constituição de uma identidade nacional partindo da construção de certos heróis à imagem de Jesus Cristo (FONSECA, 2011). Diferentes iconografias e episódios da história repercutiram certas apologias a elementos bíblicos, como, por exemplo, a imagem da Virgem Santa enquanto figura feminina de grande destaque para a República e o estabelecimento de feriados por motivos religiosos, além da mudança do padroeiro do Império (São Pedro) pela imagem da padroeira do Brasil, Nossa Senhora Aparecida. O imaginário republicano sempre soube repercutir esta sintonia com a fé cristã (CARVALHO, 1987).

Outro aspecto relevante na nossa construção democrática foi esta experiência marcante e incisiva da escravidão que, em grande medida, teve a Igreja a seu favor ao produzir e legitimar a defesa teológica da servidão (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p.10-13), modelando a sociedade e, na verdade, negando direitos fundamentais de liberdade e igualdade. Este legado que persiste na sociedade brasileira também não deixa de representar muitos limites aos ideais de cidadania.

Sem a garantia dos direitos civis em uma sociedade organizada de forma coletiva e que se configura como uma sociedade civil organizada politicamente, os direitos ficam formalmente “esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos” (CARVALHO, 2008, p.10). É a partir do exercício dos direitos civis e das liberdades individuais, principalmente no que tange a liberdade de associação e opinião que se consolida um ideal para além daquilo que é formalmente evidenciado.

No período de redemocratização, na década de 1980, a atuação de grupos pentecostais acontece de forma mais acentuada na esfera pública. É importante destacar que esta intervenção e visibilidade alcançou certa notoriedade com a formação de uma bancada que se fez presente nas tratativas em prol de uma nova Carta Magna, bem como, durante a campanha eleitoral nas primeiras eleições presidenciais diretas após o período ditatorial. As articulações alcançaram novas perspectivas e delimitaram outros desafios com a consolidação das denominações neopentecostais (MACHADO, 2012, p. 29-56).

Este movimento incidiu, sobremaneira, na migração de fiéis a ponto de transferir “o público de uma religiosidade tradicional, acostumado à dinâmica das promessas para uma religiosidade que continuava essa lógica adicionando maior intensidade e agonismo” (MAFRA, 2001, p. 38). Através de um discurso de maior incidência e alcance do público através das diferentes mídias, dos programas de televisão, rádio, internet, mercado fonográfico e editorial, além de grandes templos e de uma pretensa santidade das lideranças, houve um reconhecimento estratégico do Estado (BURITY, 2008, p. 83-113).

Inegavelmente, nos dias atuais, a esfera pública e o exercício político representam dimensões inseparáveis na identidade neopentecostal. São as denominações neopentecostais que exercitam uma participação massiva, tanto a partir de sua compreensão acerca do que é o espaço público como também pela sua utilização (WREGGE, 2001). Há uma expansão de valores através de um discurso que abre espaço para a inclusão, a articulação de diferentes protagonistas e de associações que ensejam grande mobilização social e participação política (PINTO, 2004).

Os meandros da educação no Brasil atual: como subverter o autoritarismo e alcançar a emancipação?

creio que nunca precisou o professor estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 38).

O Brasil, mesmo sendo uma República Federativa regida por três poderes, pretensamente autônomos, visando um estado democrático de direito, sempre existiu sob a influência de algumas instituições, como a Igreja, a família, a mídia, o patriarcado, a escola, a polícia, que, em geral, incidem para que tenhamos uma perpetuação de determinadas hegemonias. O fato de o Brasil apresentar hoje uma composição no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e nas Câmaras de Vereadores em sua esmagadora maioria compostas por homens, ofuscando o direito das mulheres e de outros grupos sociais minoritários, contribui para a perpetuação de ambivalências fomentadas por um poder midiático que reafirma uma conjuntura pouco propensa à equidade. Os conservadorismos expõe a

herança colonialista e autoritária que sempre marcou a formação econômica, social, religiosa e cultural no Brasil (MIGUEL, 2014).

O art. 206, inciso II da Constituição Federal de 1988 é claro ao ordenar que o ensino escolar deve ser ministrado com base nos princípios da liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Assim, tudo aquilo que diverge deste sentido é visto como afronta ao estado democrático de direito e à liberdade do exercício do profissional educador quando colocado em constante vigilância em relação às suas práticas pedagógicas. Não bastasse todo ordenamento constitucional que se opõe ao ESP, há ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, legislação infraconstitucional no âmbito educacional, que detalha os direitos e organiza os aspectos gerais do ensino.

A Convenção sobre Direito das Crianças de 1989 do qual o Brasil tornou signatário em 1990 expõe em seu art.13-1 que “a criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá a liberdade de buscar, receber e transmitir informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio da escolha da criança” no mesmo sentido, ordena o art. 14 – 1 “os Estados-partes respeitarão o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença” e art. 14-2 “os Estados-partes respeitarão os direitos e deveres dos pais e, quando for o caso, dos representantes legais, de orientar a criança no exercício do seu direito de modo consistente com a evolução de sua capacidade”. Percebe-se aqui o direito de liberdade de expressão, de opinião e de pensamento no horizonte de uma educação descortinada sob o manto da pluralidade de ideais (LEITE, 2014).

Ao exigir neutralidade no âmbito do ensino e da pesquisa escolar e universitária, exige-se dos sistemas de ensino algo bastante contraditório e ambíguo na medida em que não existe neutralidade humana e, por conseguinte, também não haveria neutralidade da ciência. Trata-se, pois, de um objetivo impossível de ser alcançado, mas, marcado muito mais por um viés simbólico capaz de colocar os agentes de ensino em posições delicadas diante de diversas interpretações acerca da “neutralidade”. É sabido que algumas questões políticas, socioculturais e econômicas, não fornecem contrapontos ou correntes de pensamento reconhecidas, testáveis e cientificamente respeitáveis para serem debatidas em sala de aula.

A única leitura do mundo, da compreensão da natureza das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria, os sem trabalho, sem teto, sem-terra, sem direito à saúde e educação e das questões de gênero, sexo, etnia, cabe aos “especialistas” autorizados, mas não à professora e ao professor como educadores. Decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar (FRIGOTTO, 2016, p. 12).

Trata de um discurso que nos “transporta” para um período onde pouco se falava em Diversidade, Tolerância e Direitos Humanos no Brasil. Disponibiliza-se para a população um “modelo” e afirma-se tratar de um “serviço de utilidade pública”. Assim, cabe o questionamento acerca de um modelo de educação capaz de cumprir uma função ao submeter-se a determinados grupos e interesses. Como pensar as questões de gênero, diversidade e cidadania nesta perspectiva? Como propor uma educação que sublinha a diversidade sexual e dos sujeitos como algo ruim, negativo e sem que possa estar em nossos espaços de educação formal?

É inegável que qualquer educador não deveria adotar medidas restritivas com o intuito de obrigar o educando a conservar ou mudar suas crenças políticas, religiosas ou morais. Existe uma intencionalidade para desqualificar os possíveis debates em sala de aula, sobretudo, em relação a gênero. É por conta deste entendimento que uma criança, por exemplo, ao aprender no seio familiar a agir de forma racista, machista, preconceituosa e homofóbica, não deixaria espaço para que escola pudesse assumir qualquer protagonismo para consolidar uma convivência mais harmoniosa, pacífica e em respeito à diversidade com base na alteridade (BIROLI, 2018, p. 83-94).

Quais são os traços de uma sociedade que não concentra os seus esforços para construir meios para que a equidade e o entendimento prevaleçam? Autoritarismo, narcisismo, opressão, medo, degradação econômica e social, pouco espírito reflexivo, falta de autonomia, competição exacerbada, inclinação para compreender a técnica como um fim em si mesmo, incapacidade para amar, dialogar e partilhar.

Para que educadores possam trabalhar os conteúdos presentes nos currículos e as suas diferentes interpretações, lidar com textos e experimentações da escrita, pesquisa e pensamento convencionadas pelas comunidades científicas, mesclando as perspectivas dominantes e marginais de modo a garantir a pluralidade do pensamento de acordo com a concepção pedagógica que não promova os próprios interesses, preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas, partidárias, será preciso reconhecer, incentivar e assegurar a autoridade de educadores como aqueles e aquelas que são representantes do passado, digno de um legado recebido, sempre dispostos a atualizá-lo e passá-lo adiante.

Considerações finais

Os fenômenos sociais acontecem em três direções, a saber: exteriorização, objetivação e interiorização. Percebe-se, na contemporaneidade, uma tendência cada vez mais acentuada à exteriorização. A sociedade, por sua vez, é permeada e referenciada pelos múltiplos processos de exteriorização *dos* e *nos* indivíduos. Um mundo humanamente produzido atinge o caráter de realidade objetiva. A socialização envolve uma dimensão na qual as pessoas não só aprendem os sentidos objetivados como, igualmente, se identificam com eles e por eles são modelados.

Os contornos nebulosos dos limites entre a esfera pública e privada, engendram certa flexibilidade na sua definição. Por extensão, o conhecimento na contemporaneidade suscita grandes desafios para a construção e consolidação de uma prática pedagógica laica, plural e inclusiva. Impõe-se, pois, uma dinâmica coletiva e dialogal que permita descortinar um caminho de assimilação dos fenômenos a partir de uma visão crítica e científica, sempre valorizando a liberdade de pensamento.

A analogia observada pelo filósofo, Giorgio Agamben (2009), acerca do tempo e as suas fraturas nos dias atuais pode iluminar caminhos. Para o autor, a contemporaneidade seria como o céu da noite em sua imensa escuridão; alguns, apenas conseguem vislumbrar o escuro, outros, entenderão que por trás da escuridão existem milhares de galáxias remotas e em expansão. O pensador italiano nos lembra que ser contemporâneo é antes de tudo ter coragem ao manter os olhos fixos no escuro da época em que se vive e perceber nessa escuridão uma luz que se dirige até nós, ao mesmo tempo que parece se distanciar de nós mesmos.

A vida compreende um universo dialético. A liberdade vai sendo forjada, justamente, quando indivíduos são capazes de se tornarem sujeitos de sua própria história. O direito de liberdade de expressão, de opinião e de pensamento só poderá acontecer no horizonte de uma educação que esteja sob o manto da pluralidade de ideias. Afinal, educar contra a barbárie (ADORNO, 2020) é a tarefa de uma sociedade que busca concretizar a cidadania. Educar contra a barbárie é, entretanto, fortalecer a democracia.

Referências

ADORNO, Theodor. **Aspectos do Novo Radicalismo de Direita**. São Paulo: UNESP, 2020.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **REVER**, ano 15, n.02, jul./dez, 2015, p.107-125.

- BERGER, Peter L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Vol. 61, n. 1, 2018, p. 83-94.
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Religião, Política, Cultura. **Tempo Social**. Vol. 20, n°2, 2008, p. 83-113.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- FONSECA, Alexandre Brasil. **Relações e Privilégios**: Estado, secularização e pluralismo religioso no Brasil. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **ESCOLA “SEM” PARTIDO**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2016.
- GIUMBELLI, Emerson. Presença do Religioso no Espaço Público: Modalidades no Brasil. **Religião & Sociedade**. Vol. 28, n. 2, 2008, p. 80-101.
- LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- LEITE, Fábio Carvalho. **Estado e religião**. A liberdade religiosa no Brasil. Curitiba: Juruá, 2014.
- MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião, Cultura e Política. **Religião e Sociedade**. Vol. 32, n°2, 2012, p. 29-56.
- MAFRA, Clara. **Os Evangélicos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordança no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 7, n. 15, 2016, p. 590-621.
- MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**: Revista de sociologia política. N° 3, Out. 2003.
- PIEPER, Frederico. Laicidade, Escola e Ensino Religioso: Considerações a Partir de Paul Ricoeur. **Estudos de Religião**. Vol. 28, n, 2, jul-dez. 2014, p. 141-168.

PINTO, Céli Regina. **Teorias da Democracia**: diferenças e identidades na contemporaneidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RAWLS, John. **Liberalismo Político**. São Paulo: Ática, 2000.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. **Horizonte**. Belo Horizonte, Vol. 11, n. 29, jan./mar. 2012, p. 149-174.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

WREGGE, Rachel Silveira. As Igrejas Neopentecostais: Educação e Doutrinação. (**Tese de Doutorado**). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNICAMP: Campinas, 2001.

REALIDADE AUMENTADA COMO APOIO DIDÁTICO AO ENSINO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AMBIENTAL: UM ESTUDO DE CASO

Luciane Lemos Mondardo¹

Cássia Fernandes da Silva²

Rodrigo Garcia da Rosa³

Introdução

As TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) são bastante utilizadas na educação devido a sua capacidade de englobar uma grande quantidade de possibilidades. Ao incorporá-las no processo de ensino e aprendizagem, elas se tornam recursos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos (LIMA; ARAÚJO, 2021).

Neste sentido, a Realidade Aumentada (RA) é uma tecnologia considerada promissora pela possibilidade de simulação em tempo real, permitindo a capacidade de visualização espacial através de animações 2D e 3D interativas para diferentes modelos. Por sua vez, possibilita a interação das pessoas com objetos reais e virtuais simultaneamente (Nunes, 2023). Segundo Kikuo Apud Nunes, 2023, a RA pode oferecer benefícios consideráveis e aumentar a eficácia da aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que ultrapassa as limitações dos métodos tradicionais. Desta forma, este trabalho busca analisar a utilização da RA como ferramenta de apoio ao ensino na disciplina de Educação Patrimonial e Ambiental, buscando verificar a influência positiva da tecnologia de RA no ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o objetivo deste artigo foi pesquisar por meio de uma intervenção didática com o apoio da ferramenta de Realidade Aumentada (RA)

1 Aluna especial da disciplina Tecnologias Imersivas do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação – PPGTIC, da Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, lulemos@gmail.com.

2 Professora de Atendimento Educacional Especializado – Especialização em Atendimento Educacional Especializado – cassiafern12@gmail.com.

3 Graduação em história na UNESC em 2003 e pós graduação em história social e cultural na UNESC em 2006 - profrodrigo76@gmail.com.

a compreensão dos processos de reciclagens, aterro sanitário e casa sustentável durante aulas da disciplina de Educação Patrimonial e Ambiental, de forma presencial, para alunos do sétimo ano do ensino fundamental.

A Realidade Aumentada (RA)

A Realidade Aumentada (RA) é uma tecnologia que combina elementos virtuais com o ambiente físico em tempo real, proporcionando uma experiência interativa e imersiva. Diferente da Realidade Virtual, que transporta o usuário para um ambiente completamente digital, a RA permite que objetos tridimensionais, animações e outras informações digitais sejam sobrepostas ao mundo real por meio de dispositivos como smartphones, tablets e óculos específicos. Essa tecnologia tem sido amplamente utilizada em diversas áreas, incluindo a educação, onde possibilita novas formas de ensino e aprendizagem ao tornar os conteúdos mais dinâmicos, visuais e interativos.

De acordo com pesquisadores que estudam o uso das tecnologias na educação (MATTAR, 2010; KENSKI, 2012; CARVALHO; IVANOFF, 2014), os recursos digitais podem contribuir de diversas formas para os processos de ensino e aprendizagem. Em aulas predominantemente expositivas, essas ferramentas auxiliam o professor na construção de conceitos e na disseminação do conhecimento, tornando o ambiente mais dinâmico e interativo para todos os participantes. De acordo com os conceitos de (KIRNER; KIRNER, 2011, p. 11):

(...) realidade aumentada e suas variações representam técnicas de interface computacional que levam em conta o espaço tridimensional. Nesse espaço, o usuário atua de forma multisensorial, explorando aspectos deste espaço por meio da visão, audição e tato. Conforme a tecnologia disponível, é possível também explorar o olfato e o paladar. Percepções corpóreas, como frio, calor e pressão, estão incluídas no tato, através da pele.

E complementando o pensamento anterior, Kirner e Tori expõem outros benefícios dessa tecnologia, segundo Kirner e Tori (2006, p. 20):

Diferentemente da realidade virtual, que transporta o usuário para o ambiente virtual, a realidade aumentada mantém o usuário no seu ambiente físico e transporta o ambiente virtual para o espaço do usuário, permitindo a interação com o mundo virtual, de maneira mais natural e sem necessidade de treinamento ou adaptação. Novas interfaces multimodais estão sendo desenvolvidas para facilitar a manipulação de objetos virtuais no espaço do usuário, usando as mãos ou dispositivos mais simples de interação.

Dessa forma, a Realidade Aumentada tem se apresentado como uma ferramenta inovadora que busca potencializar o ensino ao tornar o aprendizado mais visual, interativo e dinâmico. Sua capacidade de mesclar elementos virtuais ao ambiente físico favorece a compreensão de conceitos abstratos, estimula a

participação ativa dos alunos e aumenta o engajamento nas atividades pedagógicas. Citelli (2015, p. 71) destaca a importância de integrar as novas tecnologias da informação e comunicação ao ensino formal, garantindo a infraestrutura necessária para sua implementação. Nesse contexto, a utilização da Realidade Aumentada (RA) em sala de aula pode auxiliar no aumento do envolvimento e da concentração dos alunos, uma vez que esse recurso se destaca por sua atratividade visual. O uso de modelos tridimensionais torna o aprendizado mais dinâmico e interativo, direcionando a atenção dos estudantes para o conteúdo abordado.

Atividades realizadas

Este trabalho é caracterizado quanti-qualitativo já que combina a análise de dados numéricos e interpretação de informações empíricas através de um estudo de caso.

Esta pesquisa foi aplicada em uma escola pública do interior de Santa Catarina, com uma turma de 17 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 12 anos, na disciplina de Educação Patrimonial e Ambiental de forma presencial.

A aula foi elaborada pela professora de informática, sendo ela professora facilitadora no Programa Defesa Civil na Escola. O Decreto nº 1382, de 24 de julho de 2021, instituiu o Programa Defesa Civil na Escola (PDCE) em Santa Catarina. O programa é obrigatório para escolas públicas e privadas do 6º ou 7º ano do ensino fundamental. A lição 05: Lixo e Meio Ambiente deste programa visa estimular jovens para a preservação do Meio Ambiente, começando pelo cuidado com os resíduos, “lixo”, que produzimos diariamente.

Buscando contextualizar o assunto, a professora utilizou vídeo para conscientizar sobre o problema ambiental e de saúde: o lixo. Refletiu com alunos sobre a importância da reciclagem, separação dos resíduos e sustentabilidade. Após, utilizando ferramenta de RA como apoio didático mostrou como é um Aterro Sanitário, os processos de reciclagens e buscando identificar ações sustentáveis que podem ser implementadas em casa e/ou na escola, mostrou a Casa Sustentável.

Os alunos utilizaram durante a aula, notebooks e/ou celulares a fim de interagirem individualmente com os objetos em RA.

No primeiro momento a professora facilitadora explicou o que é RA para somente após auxiliar os alunos a acessarem o Repositório virtual RA Escolas (Figura 1). Este repositório virtual é de acesso gratuito e qualquer usuário após realizar o cadastro, poderá utilizar os recursos da ferramenta. Estão disponíveis no Reservatório os recursos: download de *cards* para impressão, escanear o QR *Code* para projetar o objeto em RA e a possibilidade de acessar os objetos em RA através de um browser.

Figura 1. Tela do repositório virtual RA Escolas



Fonte: Repositório virtual RA Escolas

Os objetos utilizados durante a aula de Educação Patrimonial e Ambiental integram o *kit* denominado reciclagem que conta com 7 cards, sendo 6 apresentados aos alunos.

Figura 2. Cards do repositório virtual RA Escolas



Fonte: Repositório virtual RA Escolas

Os estudantes que utilizaram notebook acessaram os objetos em RA através do browser. Outros que utilizaram celular, foram orientados a realizar o *download* do aplicativo *Zappar*, disponível gratuitamente, para leitura do marcador de RA. O marcador foi disponibilizado para os alunos em material impresso. Após, foram orientados a direcionarem a câmera do equipamento eletrônico para o marcador. O objetivo da atividade era que os estudantes interagissem com os objetos 3D, observassem o processo que acontece em cada um (animação) e explorassem elementos de leitura disponibilizados, obtendo ainda mais conhecimentos sobre o objeto. Em seguida, após a interação, com intuito de promover aprendizagem significativa, o grande grupo refletiu sobre suas descobertas e a professora pediu que escrevessem em uma folha de papel ações que podem ser implementadas em suas casas para torná-las mais sustentáveis. Ao final, os alunos foram convidados a responderem um questionário de opinião sobre o uso da ferramenta RA como apoio didático. O plano de aula foi executado em duas aulas de 58 minutos cada.

Resultados e discussão

Com as atividades executadas, os dados foram coletados e analisados. Alguns estudantes utilizaram celulares e outros notebooks. Os alunos que utilizaram celulares se divertiram, especialmente quando descobriram que conseguiam caminhar pela Casa Sustentável. Foi um momento de euforia. Os alunos que utilizaram notebooks também conseguiram explorar os objetos utilizando o mouse para movimentá-los. A figura 3 mostra os alunos interagindo com os objetos 3D.



Fonte: Registro realizado durante aula de Educação Patrimonial e Ambiental.

A tabela 1 demonstra as respostas dos estudantes referente ao processo de conhecimento da RA e interação com ela durante exploração de *cards* do kit reciclagem na aula de Educação Patrimonial e Ambiental.

Tabela 1. Opinião sobre o uso de Realidade Aumentada durante atividade de aula.

PERGUNTAS	RESPOSTAS (n = 17 estudantes)				
	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Aprender a usar este aplicativo de realidade aumentada foi fácil.	11,8% (2)	11,8% (2)	23,5% (4)	35,3% (6)	17,6% (3)
2. Eu me senti envolvido nas tarefas deste aplicativo de realidade aumentada.	5,9% (1)	5,9% (1)	11,8% (2)	52,9% (9)	23,5% (4)
3. A experiência de aprendizagem com este aplicativo de realidade aumentada foi divertida.	0% (0)	5,9% (1)	11,8% (2)	52,9% (9)	29,4% (5)
4. Este aplicativo de realidade aumentada me permitiu compreender melhor o conteúdo educacional.	0% (0)	5,9% (1)	11,8% (2)	70,6% (12)	11,8% (2)
5. As simulações deste aplicativo de realidade aumentada são úteis para o meu aprendizado.	0% (0)	5,9% (1)	5,9% (1)	70,6% (12)	17,6% (3)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na pergunta 1 sobre a facilidade de aprender a usar o aplicativo de RA, 17,6% responderam concordo totalmente e 35,3% concordo, portanto, 52,9% dos estudantes acharam fácil de aprender a usar o aplicativo de RA. Conforme verificou-se em aula, os alunos que utilizaram celulares instalaram rapidamente o aplicativo enquanto aqueles que utilizaram por meio do browser sentiram mais dificuldades para acessar os objetos e manuseá-los com o mouse.

Na pergunta 2 sobre o envolvimento nas tarefas do aplicativo, 23,5% concordaram totalmente e 52,9% concordaram, ou seja, 76,4% dos estudantes se sentiram envolvidos com a atividade. Segundo Costa (2015), a interatividade das atividades que utilizam RA torna o aprendizado mais leve e envolvente, incentivando a participação dos alunos nas tarefas propostas. Além disso, isso estimula a autonomia dos estudantes, que se tornam exploradores sob a orientação do professor.

Na pergunta 3 sobre a diversão em estudar utilizando RA, 29,4% concordam totalmente e 52,9% concordam, resultando em 82,3% dos estudantes que acharam divertido estudar utilizando RA. De acordo com Lopes et al.,

2019 a percepção de diversão e a interação com a RA favorecem um melhor desempenho no aprendizado dos alunos, pois a motivação é essencial e só acontece quando o indivíduo está aberto a isso.

Na resposta 4 quanto a compreensão do conteúdo educacional 11,8% concordaram totalmente e 70,6% concordaram somando um total de 82,4% dos estudantes concordam que a RA foi importante para o entendimento do conteúdo sobre reciclagem, aterro sanitário e ações de sustentabilidade. Atualmente, as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) são vistas como ferramentas inovadoras e eficazes no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos participem de forma espontânea, sem o medo de errar, o que melhora a qualidade das respostas e facilita a compreensão do conteúdo. O uso da RA em sala de aula é um bom exemplo de ferramenta eficaz no processo de ensino-Aprendizagem. Diante disso, é importante adotar aulas dinâmicas que engajem e incentivem a participação ativa dos estudantes (Lopes, 2019).

Na resposta 5 sobre simulações proporcionadas pelo aplicativo 17,6% concordam totalmente e 70,6 concordam, com isso temos 88,2% dos estudantes consideram as simulações úteis para o aprendizado. A possibilidade de simulação em tempo real proporcionada pela tecnologia de RA é considerada promissora para o ensino-aprendizagem, pois permite a capacidade de visualização espacial através de animações 2D e 3D interativas para diferentes modelos. Por sua vez, possibilita a interação das pessoas com objetos reais e virtuais simultaneamente (Nunes, 2023).

Foi solicitado que os estudantes escrevessem dois pontos positivos e dois negativos sobre a RA. As frases que mais tiveram similaridade entre os estudantes são estas apresentadas a seguir. As frases com os pontos positivos demonstram satisfação em utilizar a RA. “Depois que aprende é fácil de usar e divertido”, “Gostei das imagens, bem realistas, divertido”, “É uma experiência diferente para o aluno e divertida” “Facilita o aprendizado presencialmente e a distância, foi interessante”, “Me senti no local do objeto virtual, divertido”.

As frases com pontos negativos se referem a problemas com conexão de internet, acesso, sobre algumas imagens que podem ser melhoradas e manuseio das imagens pelo notebook. “Acesso demorado, internet ruim”, “Difícil acesso e melhoria no designer, textos apareceram de lado na tela do notebook”, “Algumas imagens não eram tão realistas e não achei legal manusear objeto com mouse”.

Observando a reação dos estudantes percebeu-se que a tecnologia de RA foi atrativa para os estudantes, podendo motivá-los de modo a aumentar o interesse e aprendizado (Di Serio et al., 2013).

Considerações finais

Analisando os resultados, concluiu-se que a RA é uma tecnologia que influencia positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Que a forma interativa de estudar apoiada por esta tecnologia é divertida para o aluno, aumentando o interesse pelo conteúdo e o estudante se sentindo mais envolvido.

Os objetos virtuais estudados facilitaram o conhecimento do conteúdo sobre reciclagem, aterro sanitário e casa sustentável trazendo mais significado para o aprendizado, pois conforme Ferreira et al., 2022, o aluno consegue compreender estruturas que ficariam somente na imaginação.

O repositório RA Escola foi um instrumento valioso para dinamizar a aula, tornando a mais atrativa.

Agradecimento

Agradecemos a professora Eliane Pozzebon por incentivar esse estudo por meio da disciplina Tecnologias Imersivas, estimulando a inserção da Realidade Aumentada no contexto educacional brasileiro.

Referências

- CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de; IVANOFF, Gregorio Bittar. *Tecnologias que educam: ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação*. São Paulo: Pearson, 2010. xvii, 165 p. ISBN 9788576053675.
- CITELLI, Adilson. *Tecnocultura e educomunicação*. Rizoma, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 63, 2015.
- COSTA, Maria Alcide de Castro Fernandes Dias da. **Potencialidades da realidade aumentada no ensino e aprendizagem: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade**. 2015. Tese de Mestrado.
- DIAS, Maria Alcide de Castro Fernandes et al. **Potencialidades da realidade aumentada no ensino e aprendizagem Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa (Portugal).
- Di Serio, A., Ibáñez, M. B., & Delgado, C. (2013). *Impact of an augmented reality system on students motivation for a visual art course*. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- FERREIRA, Carlos Eduardo Antônio et al. Realidade Aumentada como apoio ao ensino de Ciências no contexto da pandemia por Covid-19: um estudo de caso. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, p. e503111234826-e503111234826, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 141 p. (Papirus educação). ISBN 9788530808280.

KIRNER, Claudio; KIRNER, Tereza Gonçalves. **Evolução e tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada**. In: _____. *Realidade Virtual e Aumentada: Aplicações e Tendências*. 1. ed., 2011. p. 10-25.

KIRNER, Cláudio; TORI, Romero. **Fundamentos de realidade aumentada**. In: _____. *Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada*. 1. ed. 2006. p. 22-38.

LIMA, M. F. de; ARAÚJO, J.F. S de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 23, 22 jun. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 08 de out. 2024.

LOPES, LUANA MONIQUE DELGADO et al. Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, p. e197403, 2019.

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 181 p. ISBN 9788576055624.

NUNES, André Leite. **Realidade Aumentada na Educação: compreensão conceitual de Química no Ensino Médio**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CULTURA FINANCEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Maurício de Moraes Fontes¹

Introdução

Todos os dias os meios de comunicação informam à população sobre o índice de inflação, os aumentos nos preços dos combustíveis, os reajustes dos preços dos medicamentos, o aumento salarial, os autos percentuais de juros cobrados pelos bancos, os reajustes nos planos de saúde, as altas taxas de juros das administradoras de cartões de crédito entre outras situações.

Dessa forma, a sociedade precisa de conhecimentos básicos sobre Educação Financeira para entender e se defender de aumentos abusivos cobrados por alguma empresa, pois “a maior parte dos brasileiros infelizmente não teve uma boa educação financeira” (Silvestre, 2022, p. 7).

Não conhecer o mínimo de finanças pessoais tem causado um prejuízo enorme nas famílias e na sociedade, pois vários órgãos têm demonstrado que a sociedade brasileira está endividada, sendo que esse endividamento em dezembro de 2024 chegou na casa dos 76,7%². Fato esse que gera muita preocupação à sociedade.

Para alcançar esse fundamento em educação financeira, a escola deve contribuir com seus alunos, responsáveis e colaboradores a respeito desses tributos que são cobrados nas faturas de energia elétrica, companhia de saneamento, cartões de crédito entre outros.

Educar financeiramente uma sociedade não é fácil, mas devemos começar pela escola, pois ela é um lugar de construção de conhecimento.

Tratar das finanças pessoais é um tema de suma importância para a população de forma geral, haja vista que:

A educação financeira proporciona compreensão a respeito do valor real do dinheiro e sobre como gerir as despesas. O processo da educação financeira não trata apenas de uma fórmula a ser seguida ou uma ferramenta financeira, mas tem como objetivo tornar o cidadão mais ciente para uma tomada de decisão (Levino & Santos, 2019, p. 12).

1 Licenciado Pleno em Matemática (UFPA), Mestre em Educação (UCA). Docente da SECTET-PA. E-mail: mauriciofontes@gmail.com.

2 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/proporcao-de-familias-brasileiras-endividadas-cai-a-767-em-dezembro-aponta-cnc/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

Tomar decisão de forma consciente é uma questão fundamental para organizar as finanças das famílias. Muitas pessoas compram por impulso e com isso acabam se endividando. Precisamos organizar nossas finanças, visto que o “planejamento financeiro é o processo pelo qual você administra os recursos com o propósito de atingir os objetivos de curto, médio e longo prazo”(Costa, 2022, p. 53).

Todos nós temos objetivos a serem alcançados, só precisamos organizar nossa vida financeira para poder sonhar com eles e isso só é possível com uma boa educação financeira.

Objetivos

Objetivo geral:

- Introduzir a Cultura Financeira para os estudantes da Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB) em 2024.

Objetivos específicos:

- Esmiuçar os valores embutidos na fatura da Equatorial.
- Detalhar os valores descritos na fatura da Cosanpa.
- Demonstrar e discutir a quantidade de impostos que pagamos por meio do impostômetro – ICMS, PIS e COFINS entre outros.
- Alertar para os juros embutidos no Cartão de Crédito.
- Demonstrar como se faz um planejamento financeiro.

Marco Teórico

Lidar com dinheiro não é fácil para algumas pessoas, uma vez que não podem ver uma oferta que saem gastando o que tem e o que não tem. Para Levino & Santos (2019, p. 13) “questões como inadimplência, endividamento familiar e capacidade de planejamento de longo prazo estão intimamente ligadas às qualidades das decisões individuais”.

Temos que saber controlar nossos impulsos para não ficarmos endividados, pois “as habilidades financeiras são necessárias justamente para que você possa ter uma relação positiva com o dinheiro e fazer bom uso dele, sem que ele se transforme numa arma de autodestruição” (Bona, 2021, p. 10). Dessa forma, toda família precisa saber fazer um planejamento financeiro para poder controlar as receitas e despesas e não ficarem endividadas.

Percurso Metodológico

Essa experiência foi vivenciada por um grupo de alunas de uma turma de uma escola pública de ensino médio técnica em Belém do Pará em 2024.

Os alunos dessa turma estavam acostumados a trabalhar as aulas tradicionais com seus professores. Para Fontes *et al.*:

as aulas tradicionais têm sua importância, porém quando pensamos em construir conhecimento, os estudantes precisam participar de forma ativa. Essa mudança na forma de conceber o conhecimento não é fácil, haja vista que os alunos precisam se empenhar, ler materiais de apoio, discutir com o docente sobre os tópicos abordados etc. (2024, p. 70 -71)

Dito isto, o professor de matemática convidou os alunos dessa turma para participarem de um projeto sobre a cultura financeira na escola. Feito o convite, o docente explicou que ninguém é obrigado a participar do mesmo, entretanto os benefícios serão enormes: construção de conhecimentos, pesquisa, trabalho colaborativo, participação em eventos dentro e fora da escola entre outros.

Um grupo de alunas se interessou em participar do projeto. Com isso, foram marcadas algumas aulas fora do horário normal para que elas pudessem entender sobre a temática.

Relato da Experiência

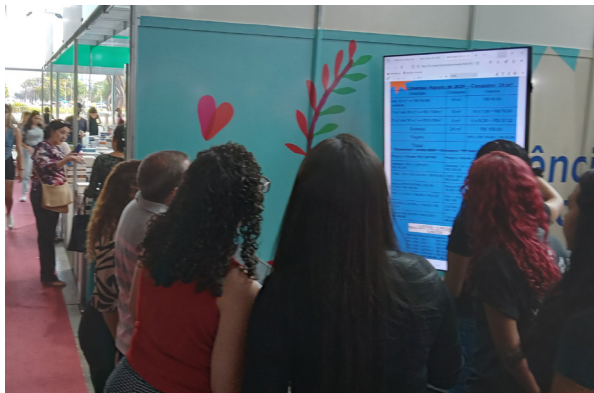
Esse relato é fruto de experiências adquiridas com um grupo de alunas de uma escola pública em Belém-PA em 2024 que ajudaram alunos, coordenadores, diretora, supervisores, professores e o público em geral a entenderem sobre finanças básicas dentro e fora da escola.

Essa estratégia é para mostrar que o cidadão precisa obter conhecimentos sobre o tema para exercer seus direitos e deveres.

Assim sendo, À Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica (SECTET), solicitou às escolas da Rede de Ensino projetos que estavam sendo desenvolvidos nessas instituições para selecionar alguns deles para serem apresentados na XXVII Feira Pan-Amazônica do Livro e das Multivozes em agosto de 2024 no Centro de Convenções da Amazônia (HANGAR).

Nosso projeto foi selecionado e nossas alunas foram apresentar à sociedade o que aprenderam sobre os cálculos embutidos nas faturas de Energia Elétrica e da Companhia de Saneamento do Estado do Pará. Devido ao espaço e tempo para cada projeto, tivemos de restringir os temas para serem apresentados nesse evento.

Figura 1 – Apresentação das alunas na XXVII Feira Pan-Amazônica do Livro



Fonte: Arquivo do autor

As estudantes explicaram de forma simples e bem didática os conceitos básicos encontrados nas faturas, como o PIS, COFINS, ICMS entre outros conceitos importantes para o entendimento da população.

Os cálculos embutidos nas faturas de água e energia elétrica também foram explicados por elas de forma clara. Alguns questionamentos da população sobre determinados cálculos foram sanados com a ajuda de uma calculadora científica que elas foram orientadas a usar para facilitar o entendimento dos participantes.

Apresentar essas atividades em uma feira do livro não é fácil, todavia o professor orientou as alunas como se postar e trabalhou bem os conceitos que elas teriam de demonstrar à sociedade.

Posteriormente no dia 21 de novembro nossa escola realizou a III Jornada Científica, Tecnológica e Cultural e nossas alunas apresentaram tópicos importantes para a formação de qualquer cidadão. Elas ensinaram as seguintes temáticas: Juros embutidos no cartão de crédito, impostômetro, cálculo da conta de água, cálculo da conta da energia elétrica e o planejamento financeiro.

Os juros embutidos nos cartões de crédito antes das mudanças determinadas pelo Banco Central do Brasil (BCB) estavam entre os mais altos do mundo. Determinadas administradoras de cartão de crédito cobravam taxa mensal de 14% ao mês, o que corresponde a uma taxa anual de aproximadamente 382%. Agora com a mudança determinada pelo BCB, os juros continuam altos³, contudo não como antes.

Outro item criado para tentar conscientizar a população é o Impostômetro. Este instrumento foi criado pela Associação Comercial de São Paulo (ACSP) e este ano completa 20 anos mostrando à sociedade o quanto em média se arrecada

3 Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/estatisticas/juros-cartao-de-credito>. Acesso em: 21 Fev. 2025.

de impostos diariamente em nosso país. O objetivo principal dessa iniciativa é conscientizar os brasileiros da pesada carga tributária que nos assola diariamente.

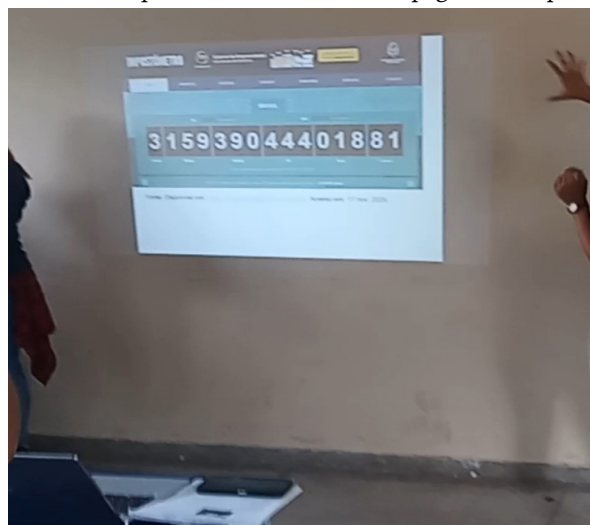
Figura 2 – Ato do lançamento do programa impostômetro



Fonte: O Impostômetro foi inaugurado em 20 de abril de 2005, um dia antes do feriado de Tiradentes, personagem que é referência na luta contra a cobrança abusiva de impostos, e que foi enforcado (Foto: Marcos Fernandes/DC)

Uma de nossas alunas demonstrou por meio do site do impostômetro que a arrecadação em nosso país não para, e também comentou sobre a arrecadação de cada Estado e Município do Brasil sobre o total de impostos e tributos arrecadados como o ICMS, COFINS, PIS, IPVA, IPTU entre outros.

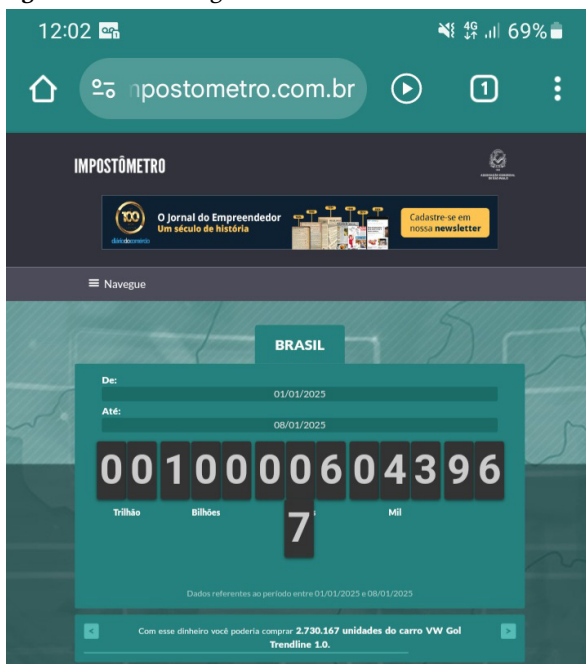
Figura 3– Aluna explicando como funciona a página do Impostômetro



Fonte: Arquivo do autor

Para você ter uma ideia da velocidade de arrecadação desses impostos, neste ano no dia 8 de janeiro de 2025 ao meio dia o Brasil já havia arrecadado 100 bilhões de reais conforme a figura 4 abaixo⁴.

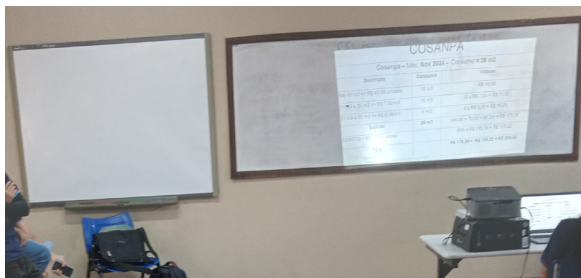
Figura 4 – Brasil chega aos 100 bilhões de reais arrecadados



Fonte: <https://impostometro.com.br/>.

O terceiro tópico abordado foi o cálculo embutido na fatura da Companhia de Saneamento do Estado do Pará. A Figura 5 abaixo, registra uma dupla de discentes explicando como calcular os valores da conta da Cosanpa em nosso estado para os participantes da jornada.

Figura 5 – Demonstração dos cálculos embutidos na conta da Cosanpa

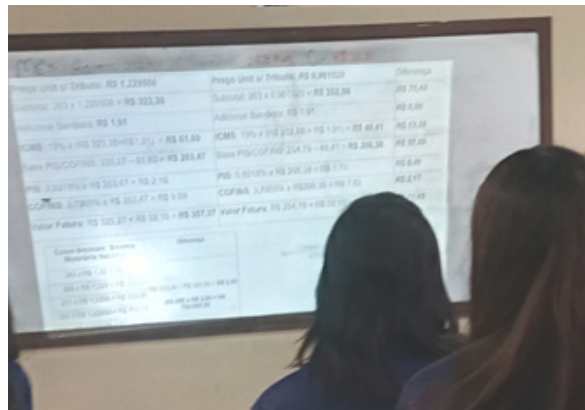


Fonte: Arquivo do autor

⁴ Disponível em: <https://impostometro.com.br/>. Acesso em: 8 jan. 2025.

O penúltimo tema abordado foi demonstrar como se obtém os valores por dentro da conta da Equatorial. Aqui nessa fatura temos vários impostos embutidos como ICMS, PIS e COFINS. O primeiro é o imposto estadual que corresponde a 19% do valor do consumo e os outros dois são impostos federais.

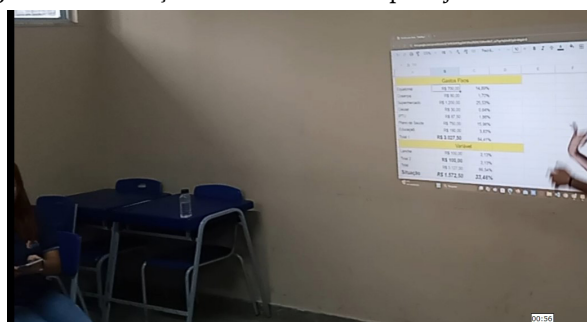
Figura 6 – Demonstração dos cálculos embutidos na conta da Energia Elétrica



Fonte: Arquivo do autor

Por fim, temos uma aluna ensinando como fazer um planejamento financeiro para os participantes do evento. Ela comenta sobre a importância de se fazer um planejamento financeiro para a saúde financeira da família.

Figura 7 – Orientação de como fazer um planejamento financeiro



Fonte: Arquivo do autor

Essa temática é muito importante para a saúde financeira das famílias, dado que “para cuidar das contas, é preciso lidar com números, anotar renda e despesas numa folha de papel ou aplicativo digital e dedicar horas preciosas da semana a essa tarefa” (Bona, 2021, p.16). Valerá a pena essa dedicação com suas finanças.

Dada a importância da temática esses conhecimentos ensinados para a nossa comunidade e na Feira do Livro serão muito importante para as pessoas

que interagiram com nossas alunas e elas serão multiplicadoras para seus amigos e familiares.

Pedimos para as estudantes relatarem a importância desses conhecimentos adquiridos para suas vidas.

Figura 8 – Comentário de uma das participantes

der meus pontos em destaque. No geral, o projeto é muito bem elaborado e me sinto realizada com o que foi passado para o público presente, depois da apresentação saímos com o sentimento de trabalho cumprido com sucesso, onde os acertos foram superiores às pequenas falhas, como o nervosismo e a timidez. Foi possível sair de tal lugar com muitos aprendizados e uma grande experiência, tais que irei levar para a vida toda.

Fonte: Arquivo do autor

O comentário dessa aluna expresso na figura 8 demonstra que ela conseguiu apresentar seu trabalho e ainda afirma que a experiência levará por toda vida, ou seja, essa vivência dela em praticar a matemática aprendida em sala de aula ao mundo real foi gratificante.

Na Figura 9 abaixo temos o relato de uma segunda estudante que sintetiza o que representou a sua participação na Feira do Livro com suas colegas. Essas experiências ficarão marcadas na memória dessas meninas.

Figura 9 – Comentário de uma das participantes

1. Abordamos temas importantes para o dia-a-dia, como o cálculo de conta de água e energia, além de aplicá-los em contextos reais. A apresentação também nos permitiu uma autonomia para trabalharmos em equipe, trocando informações entre nós e expor para o público, e nos dias anteriores também contamos com o apoio do professor realizador que foi de suma importância. Em conclusão, o projeto foi extremamente benéfico em minha formação, pela primeira vez tive a oportunidade de apresentar em um evento desta magnitude finalizando com um sentimento de sucesso, e posso dizer viver esta experiência mensal que agrega muito em minha vida pessoal.

Fonte: Arquivo do autor

Esse é o papel da escola em formar seus alunos e alunas para a vida, pois esses conhecimentos serão de grande valia para o futuro de cada um deles.

Com isso, formar nossos estudantes para exercerem sua cidadania é fundamental, visto que:

A participação conjunta dos alunos e professores na construção de conhecimentos tende a formar jovens ativos que possam participar na construção de uma sociedade mais democrática, na elaboração de propostas para o legislativo, na fiscalização dos impostos pagos para melhoria do serviço público, entre outras, pois eles terão uma melhor formação para discutir os problemas sociais que tanto afligem o povo brasileiro (Fontes, et al., 2024, p. 68).

Fundamentá-los para saber abordar essas temáticas é essencial para a formação de cada um deles.

Considerações finais

Esse trabalho teve como objetivo introduzir a Cultura Financeira para os estudantes da Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB) em 2024.

A introdução do tema de finanças nas escolas de educação básica ainda é pequena, porém não devemos olhar para essas estatísticas e fazer nossa parte como educadores. Nossa escola trabalha essa temática desde 2017 com projetos trabalhados e apresentados em alguns eventos e publicações.

Observamos que muitas pessoas não têm a menor ideia de como se calcula a fatura da conta de água e energia elétrica em nossa cidade. Assim como o quanto pagam de juros no atraso nos pagamentos dos cartões de crédito.

Fazer um planejamento financeiro, então nem em sonhos. Nossas alunas questionaram os participantes nesses dois eventos e a maioria afirmou ter dificuldades com o tema trabalhado.

Quanto ao Impostômetro, os participantes em geral nem sabiam que existia esse site que esclarece à população brasileira da quantidade de impostos pagos diariamente por todos nós.

A experiência mostra que a cultura financeira nas escolas públicas em nosso país é possível, porém o trabalho é árduo, mas gratificante no final, quando você observa as alunas explicando aos participantes o que aprenderam pesquisando e discutindo com o docente e as colegas.

Acredito que nossos objetivos foram alcançados de acordo com o exposto acima e com os comentários de algumas estudantes.

Referências

COSTA, S. **Planejamento financeiro: você no controle!** Porto Alegre: Citadel, 2022.

BONA, A. **Finanças na via real: pague as dívidas, conquiste seus sonhos e garanta uma boa aposentadoria.** São Paulo: LeYa Brasil, 2021.

FONTES, M. M. *et al.* Estudantes construindo conhecimento na educação básica. In: Mason, A. P. U. & Pereira, M. A. S. (Orgs.). **Tópicos Especiais em Educação: análise e reflexão das questões do ensino**. Vol. II. Itapiranga: Schreiber, 2024.

LEVINO, N. A. & SANTOS, A. M. A. (Orgs.) **Finanças pessoais para iniciantes**. Maceió: Edufal, 2019.

SILVESTRE, M. **Os 10 mandamentos da prosperidade financeira**. 1 ed. Cotia, SP: Pé da Letra, 2022.

PRÁTICAS LÚDICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Antonio José da Silva Abreu¹

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior²

Introdução: O lúdico-essência e aprendizagem

Existe uma enorme necessidade em despertar nos alunos o desejo pela aprendizagem. Para que isso aconteça, necessário uma reflexão que leve em consideração vários fatores pelos quais a escola enfrenta em seus itinerários educativos. Para que haja um aproveitamento significativo no desenvolvimento de aprendizagens e potencialidades a partir da primeira infância, é preciso a conscientização de todos os envolvidos neste processo e a partir daí, faz-se necessário criar um ambiente estimulador da criatividade e do raciocínio-lógico.

O papel do professor mediante a criação desse ambiente é trazer situações onde os alunos deem sua contribuição na resolução dos mesmos, demonstrando assim interação e autonomia. Portanto esses necessitam refletir sobre sua prática pedagógica, revendo suas ações e buscando aperfeiçoar ou modificar a forma de transmitir os conteúdos em que possa contribuir no desenvolvimento dos alunos.

O ponto de partida está exatamente em resgatar a ludicidade em nossas crianças, pois assim elas sentirão prazer em aprender, uma vez que com o lúdico a criança se sente desafiada e livre para chegar as conclusões de que necessita, e isso é motivador. O brincar é uma forma de fazer com que as pessoas interagem uns com os outros proporcionando momentos de alegria entre si e compartilham experiências, faz com que seja descoberto coisas novas nessa troca. A infância retrata o mundo do brinquedo e das brincadeiras, por meio dela a criança mostra seus interesses, suas vontades, suas habilidades seus desejos e constroem sua própria identidade.

Analisar a diversidade de brinquedos e formas de brincar contribui para uma boa prática do professor nesse processo, na educação lúdica, as brincadeiras e jogos populares são vistos como um fenômeno cultural, de

1 E-mail: antonioabreu537@gmail.com URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3186741738541051>.

2 E-mail: prof.dilmarjr@hotmail.com URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

lazer ou entretenimento das crianças e também como atividades integradas e interessantes ao ser, com função de fortaleceras múltiplas capacidades, e como um forte instrumento de ensino aprendizagem.

O brincar é um sistema da ludicidade, proposto pelos inúmeros documentos oficiais que regem a educação, sobretudo, porque por meio dos jogos e das brincadeiras, há relação com a aprendizagem, com a descoberta do mundo, das interações simbólicas e com os elementos presentes no meio. O brincar exige mediação do professor ainda na Educação Infantil, e para que isso aconteça, necessário que o professor reconheça as necessidades, os limites e as potencialidades já encontradas/manifestadas pelas crianças considerando o meio que vive, e por isso, damos importância à perspectiva histórico-cultural neste trabalho.

Considerar a criança como sujeito de direitos e deveres, desde cedo, implica uma questão de cidadania premente a sua postura, às comunicações estabelecidas e aprendizagens trazidas de casa para a escola, e vice-versa. Brincar “é coisa séria!”. Seria oportuno enfatizar que com o advento da globalização, os valores foram invertidos e com isso, determinadas brincadeiras foram distanciando dos contextos que até vinte ou trinta anos atrás estava fortemente presente em nosso meio.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ressignificaram momentos de trocas de experiências e articular o conhecimento que até então poderia ser considerado historicamente acumulado, reproduzido em casa, nas escolas, na rua, na roda de amigos entre outros ambientes. Na verdade, o que temos visto, é uma desconfiguração maciça do contexto da ludicidade no que tange os sentidos distorcidos. Tendo em vista a explosão da tecnologia como elemento propulsor e propagador de desvalorização do conservador, erudito, regras e socializações.

Considerando essa dimensão reflexiva do trabalho, na qual o brincar é coisa séria e desse ter intencionalidades no que concerne a dimensão das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, preparando as crianças para a vida adulta e suas relações éticas e morais. Assim sendo, estabelecemos a seguinte proposição no trabalho: Se o brincar favorece o desenvolvimento da aprendizagem infantil, então consequentemente as intensas transformações sociais fazem surgir novos elementos pelos quais as crianças operacionalizam, e com isso, os valores são remodelados com o passar do tempo. Como escola e família poderia intervir neste universo hipercomplexo da brincadeira? Conserva-se brincadeiras antigas com mensagens de aprendizagem cotidiana coletiva ou ensina-se às crianças a partir das novas conjunturas sociais, como é o caso das tecnologias?

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a ludicidade na Educação Infantil. Parte da seguinte questão-problema: Quais as contribuições das

atividades lúdicas no desenvolvimento da aprendizagem da criança na/da Educação Infantil? Considerando as proposições da questão-problema e do objetivo geral do estudo foi: Realizar um Estado da Arte a partir de fontes já publicadas sobre atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil, levando em consideração os aspectos de aprendizagem das crianças. E como objetivos específicos: compreender o processo histórico da Educação infantil e as concepções de criança; identificar as práticas lúdicas na rotina de crianças da/na Educação Infantil e ainda, destacar os documentos oficiais da Educação que discorrem sobre a ludicidade no desenvolvimento infantil.

A pesquisa fundamenta-se na concepção de aprendizagem preconizada na teoria histórico-cultural, que enfatiza a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento psicológico do indivíduo. Colocamos ainda a importância de considerar que a mente da criança é fortemente influenciada pelas interações sociais e pelo contexto cultural, essa perspectiva enriquece a compreensão dos processos psicológicos e das capacidades cognitivas humanas.

A ideia de investigar sobre o lúdico no desenvolvimento da aprendizagem infantil ocorreu a partir da observação individual enquanto estivemos inseridos no Estágio supervisionado na Educação Infantil, onde pude perceber que ao implementar algumas brincadeiras mais antigas, as crianças ficavam mais resistentes, porque o contexto do brincar, as brincadeiras e os jogos estavam ligados à realidade do contexto tecnológico. Nesse sentido, precisei ressignificar o plano e os tipos de brincadeira utilizados, mas sempre dando margem aos objetivos da aprendizagem, sem desconstruir a herança histórico-cultural das crianças na rotina.

Considerando a relevância e justificativa deste trabalho, reitero que com a minha vivência como professor em formação, e pai de criança, reconheço a preocupação em possibilitar espaços lúdicos durante toda a rotina, considerando o tempo e o espaço para a transmissão de valores em que assenta a vida particular e social, porque a brincadeira favorece o surgimento de diferentes habilidades na criança, desde cedo. Enquanto pai, comecei a desenvolver brincadeiras com o meu filho, em casa, e fui vendo com o passar do tempo que ele foi se desenvolvendo socialmente, considerando que ele era apático e tinha muita vergonha de socializar. Então, identifiquei com as leituras e vivências práticas na formação inicial em pedagogia, que as inúmeras brincadeiras favoreceram a redução da vergonha, do medo do meu filho e com isso, constituiu espaço de interação em toda a nossa rotina, e assim, fui percebendo o desenvolvimento de potencialidades deles com o passar do tempo.

Este trabalho monográfico, apesar de tratar de um objeto de estudo cujas pesquisas e discussões já possuem a muitas décadas, é preciso enfatizar

que os documentos oficiais como RCNEI (1988) e a BNCC/Brasil (2018) consideram sobre a ludicidade no panorama da educação infantil atualmente, e como as práticas pedagógicas dos professores dessa etapa de educação básica ressignificam com o passar do tempo. É preciso que enquanto professores e pesquisadores, possamos estarmos atualizados sobre os documentos oficiais, sobre os conteúdos, o método e as formas pelas quais devem ser desenvolvidas o brincar como prática lúdica na rotina da criança.

A partir desse estudo, será possível compreender que o lúdico é uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca. E nesse contexto o que se pode observar é que a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o seu próprio mundo.

O lúdico, a aprendizagem das crianças e os professores na educação infantil

Ludicidade e a importância do brincar e do brincar na educação infantil

O lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*” segundo Ferreira (2004) no dicionário Aurélio, quer dizer “jogos” e “brincar”. Portanto, o lúdico está relacionado aos jogos, brincadeiras, brinquedos, os quais, inseridos no processo educativo podem proporcionar um grande benefício na educação das crianças.

Oliveira (1985) aponta a seguinte definição para o lúdico: O lúdico é um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto, reconhecidos como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social. (Oliveira 1985, p. 74).

Luckesi (2002), define ludicidade de uma forma diferente, como uma dimensão interna do sujeito que a vivencia, nesse sentido, afirmar que uma atividade é lúdica depende do sujeito que a vivenciou, e para isso ele precisa estar envolvido plenamente. Portanto, apesar de Luckesi não apresentar uma abordagem educacional de ludicidade, pode-se dizer que em sua afirmação também o lúdico propicia a aprendizagem significativa, considerando que o indivíduo está participando verdadeiramente da atividade.

Analisar a diversidade de brinquedos e formas de brincar, isso fará que veremos a importância dessa prática em salas de aula para contribuição do ensino e aprendizagem de crianças da Educação Infantil até os Anos Iniciais. Repassar o conhecimento através do lúdico despertará em nossas crianças maior desejo em aprender, assim também como os elementos folclóricos, as brincadeiras e os jogos populares.

As brincadeiras e os jogos populares de nossa tradição representam princípios de antigos costumes, cultos, rituais, cultivados na mentalidade popular resultante sobretudo da oralidade. Na Educação lúdica, as brincadeiras e os jogos populares são vistos como um fenômeno cultural, de lazer ou entretenimento das crianças e também como atividades integradas e interessantes ao ser, com funções de fortaleceras múltiplas capacidades, e como um forte instrumento de ensino-aprendizagem. (Almeida, 2014, p.11).

A partir do autor, podemos inferir a ideia de integrar essas atividades como parte da educação atual deve-se ao fato de que elas fazem parte do patrimônio histórico e cultural de nossa sociedade, introduzem valores, ideologias, costumes, formas de pensamento, estimulação das múltiplas capacidades e trazem marcas significativas de ensinamentos pedagógicos. Seu valor é inestimável e constitui para cada pessoa, cada grupo, cada geração parte fundamental de sua história.

Almeida (2014) ainda faz algumas recomendações para a utilização desses procedimentos sendo eles: verificar o ambiente e o contexto escolar, considerar a idade dos alunos, preparar os alunos antes de aplicar as atividades, explicar detalhadamente o funcionamento de cada brincadeira ou jogo, atuar sempre como dinamizador, estimular e valorizar constantemente a participação e o desempenho de todos, desafiar os alunos a encontrar soluções para os problemas e superar os desafios, discutir e analisar com os alunos o porquê e os efeitos do jogo, ser um professor renovador, utilizar a sala de aula, mas também o pátio ou salão, utilizar o material que estiver ao seu dispor, pesquisar novas atividades, procurar descobrir valores e habilidades, observar e registrar a atuação e a participação dos alunos, atuar como juiz e mediador das questões polemicas, procurar relatar e publicar suas experiências e avaliar o desempenho dos alunos e o efeito da brincadeira.

O brinquedo e o brincar para mim é de suma importância no desenvolvimento educacional, social e afetivo da criança em idade escolar, como já citado anteriormente no meu ponto de vista uma criança interage com outra socializando e compartilhando brinquedos, é preciso que o professor trabalhe essa conscientização com as crianças em sala de aula, sabemos que a maioria não aceitam essa ideia de compartilhamento, mas com essa perspectiva é que o professor entra em cena orientando seus alunos sobre a importância do compartilhamento de objetos.

A ludicidade ainda não tem espaço definido na rede de ensino, embora autores renomados defendem essa pratica como ferramenta que contribui no desenvolvimento da aprendizagem das crianças na idade escolar a partir dos três anos. Nesse sentido, o lúdico proporciona na criança, as chamadas trocas de experiência. Portanto, deve ser levado em consideração sua relevância no espaço

educacional, ser utilizado como uma ferramenta pedagógica, para trazer sentido no processo ensino-aprendizagem, proporcionando o prazer em aprender:

O brincar gera um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. Compreendendo assim que o ato de brincar permite que aconteça a aprendizagem, o brincar é essencial para o desenvolvimento do corpo e da mente. (Vygotsky, 1984, p. 21).

A metodologia de ensinar através do lúdico torna se prazerosa quando o professor facilita a interação mútua às crianças. É nesse momento que elas possam compartilhar valores e concepções, além de adquirir novos conhecimentos. Quando pensamos no brincar, fazemos a relação direta com a primeira fase da infância ou educação infantil, entende-se, portanto, que o brincar é uma recriação das interações sociais e que com isto, se trata de um fator essencial para as relações humanas, a partir disto é possível compreender estas relações implícitas e explícitas sobre o brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem durante a infância.

A criança precisa sentir segurança neste ambiente para depois socializar com o outro, realizar as atividades propostas e passar ali parte do seu dia, sabemos que este processo não é de uma hora para outra e que requer cuidado e sensibilidade principalmente do professor e sua equipe pedagógica, pensando e agindo da melhor maneira possível para que a criança desenvolva integralmente suas habilidades e capacidades além da sua formação como um cidadão de direitos e deveres. “O ato de brincar contribui para um melhor desenvolvimento da criança em todos os aspectos: físico, afetivo, intelectual e social”. (Marinho, 2012, p.85).

A partir da visão do autor acima, sabe-se que ludicidade independe de escola, porém como o foco do trabalho é o lúdico no contexto escolar da educação infantil, compreende-se por ludicidade todas as atividades que o educando se dedica por inteiro e que estimulam a criança a aprender de forma prazerosa, curiosa, a desenvolver sua inteligência, criatividade e sociabilidade, enfim, aprender de forma significativa por meio de atividades como brincadeiras, jogos, dinâmicas, dança, entre outras. Porém, vale destacar, que essa experiência pode ser prazerosa e a aprendizagem pode ser significativa, ou não, vai depender da experiência e vivência de cada um durante a atividade.

Baseada nessa discussão sobre o brincar no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de crianças na Educação Infantil, a próxima seção tem por objetivo aproximar nas discussões sobre as atividades lúdicas e sua preocupação com a aprendizagem na rotina infantil.

A integração de atividades lúdicas: jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem de crianças

É através das brincadeiras que as crianças aprendem com mais facilidade, através da mediação do professor por meio da ludicidade a criança consegue interação social, é por meio das brincadeiras de casinhas que a criança aprende a ser afetivo, ou seja, dependendo da idade da criança vai criar um laço afetivo de pai e de mãe, criando assim um vínculo afetivo com a outra criança. Um dos instrumentos que mais colabora no processo de aprendizagem são os jogos, eles sentem a necessidade, é pelo jogo que a criança mostrará e desenvolverá suas habilidades ou dificuldades, o jogo não é visto apenas como distração, mas sim para superação de dificuldades e limites, as crianças gostam de ser desafiadas principalmente por coisas que são consideradas difíceis, que tenha regras que não podem ser quebradas se não perdem o sentido da brincadeira.

Como pode-se observar jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da infância e da vida do homem e, quando inseridos na educação como uma possibilidade pedagógica podem proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa para as crianças por meio de atividades lúdicas.

Existem muitas definições para o termo brinquedo e brincadeira, que, na maioria da literatura estão representados pela palavra jogo. Porém, sendo o brinquedo o objeto e a brincadeira a ação que esse objeto proporciona, levando a imaginação, representações de papéis, entre outros. No entanto, Kishimoto (1997) define brinquedo e brincadeira, diferenciando do jogo. Para ela, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Kishimoto (1999) salienta que é necessário integrar a atividade lúdica ao processo de ensino e aprendizagem, pois ela é uma grande aliada quando se fala em desenvolvimento do aluno. Os jogos lúdicos são exemplos de atividades que despertam e muito o interesse do aluno, o autor também complementa que:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (Kishimoto, 1999, p. 13).

Como percebemos os jogos e brincadeiras são componentes que contribuem no processo ensino e aprendizagem, vai depender o tipo de brincadeira que será praticado para que se obtenha o resultado esperado, de alguma forma ele contribuirá para pontos positivos ou negativos, existem muitos jogos que devemos ter cuidados e não deixar que as crianças sozinhas como por exemplo esses jogos em telefones celulares que elas gostam, é preciso a intervenção assim

que perceberem tal comportamento em seus filhos motivados através de jogos em aplicativos de celulares, o jogos e brincadeiras são saudáveis aqueles que são mediados por professores ou pela comunidade onde vivem desde que contribua no processo de ensino e que possa transmitir algum conhecimento que possa ser aproveitado em sala de aula.

A escola pode ser considerado como um espaço para brincar, pois através das brincadeiras pode ser alcançados muitos objetivos com relação ao processo ensino e aprendizagem, muitos autores defendem essa ideia, pois criança que brinca tem mais facilidades em aprender, temos que levar em consideração o contexto escolar, ou seja, não devemos fugir do assunto que é proposto através dos planos elaborados e enviados para as escolas, o que devemos é sugerir que sejam acrescentados nos planos curriculares a educação lúdica já que vamos trabalhar com crianças da Educação infantil. É nessa fase escolar que a criança desenvolve suas habilidades através de jogos e brincadeiras, o processo se torna prazeroso e eles sempre se sentem cheios de vontade sabendo que cada dia o professor tem algo novo para ensinar e eles aprenderem, sabemos que a educação lúdica é uma importante aliada no processo ensino/aprendizagem pois possibilita maior facilidade em transmitir o saber e eles captarem o conhecimento de forma rápida.

Segundo Vygotsky (1998), a imaginação é a questão definidora do brinquedo. Para ele, é incorreto definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança, pois existem outras atividades que dão muito mais prazer do que o brinquedo, como por exemplo, chupar dedo e, além disso, se nas brincadeiras não forem consideradas as necessidades da criança e elas não se sentirem motivadas, essa atividade não será prazerosa. Portanto, para Vygotsky, a brincadeira proporciona situações imaginárias.

É por meio das brincadeiras que a criança ao brincar, representando, usando sua imaginação, desempenhando papéis de adultos, vai conquistando sua autonomia e personalidade. Para Vygotsky (1998) as maiores aquisições de uma criança são conseguidas na brincadeira, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e de moralidade.

O pensamento de Piaget quanto ao jogo difere um pouco do de Wallon e de Vygotsky, enquanto que para Wallon e Vygotsky o jogo está relacionado respectivamente com a imaginação, imitação, enfim, simbolização de papéis, Piaget relaciona o jogo à maturação. Por classificar o desenvolvimento da criança em vários estágios, “Piaget verificou que os jogos ou brinquedos podem ser de três tipos: de exercício, de símbolo e de regras, que não são necessariamente excludentes.” (Freire, 1997, p.116).

No jogo de exercício a criança repete uma ação por prazer; no simbólico já se pode imaginar uma situação que na realidade não é possível; e no de regras,

é o social, caracterizado pela existência de regras, por este princípio, entendemos que o lúdico e o jogo de modo geral, quando desenvolvido no contexto escolar da educação infantil, não são instrumentos apenas para o brincar, mas todas as atividades que os educandos participem plenamente, onde são consideradas as necessidades da criança e que estas, sejam vistas como um ser social em formação.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, vimos que a aprendizagem infantil mediada através do brincar (seja por meio de jogos, brinquedos e/ou brincadeiras), proporcionam às crianças o desenvolvimento de suas habilidades e a criatividade. Esta pesquisa nos ajudou na compreensão de que o espaço escolar a criança desenvolverá sua autonomia e por meio da ludicidade, permitirá a construção de seu aprendizado. Assim como a escola, o professor é de suma importância no processo de ensino aprendizagem.

É preciso que o professor crie práticas pedagógicas que estimulem as crianças a desenvolverem-se tanto individualmente, quanto coletivamente. O brincar permitirá a criança desenvolver valores que direcionará seu caminho para um desenvolvimento pleno e saudável. Na Educação Infantil os jogos e brincadeiras valorizam as peculiaridades de cada criança, atendendo seus anseios de buscar novos conhecimentos, sob esses aspectos os educadores e a escola devem trabalhar a ludicidade visando sempre à adaptação no contexto teórico/prático, pois dessa forma, as crianças crescem e se adaptam tanto individualmente como coletivamente.

Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras lúdicas devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem e cabe ao professor o papel de mediador, adotando atividades lúdicas criativas na sala de aula, visando proporcionar um ensino transformador, valorizando todas as formas de conhecimento.

Do ponto de vista específico, a ludicidade é um tema primordial para ser trabalhado na Educação Infantil, deve ser utilizada em sala de aula não só como uma mera distração, mas com a finalidade de ampliar suas potencialidades, pois o conhecimento é construído por meio das suas interações e das trocas com o meio ao longo da vida, as brincadeiras proporcionam uma exploração entre a criança e o mundo, facilitando o desenvolvimento e o convívio no meio social onde ela está inserida.

Diante do que foi visto ao longo do curso de pedagogia, tanto na teoria, momento de discussões em sala de aula, quanto nas disciplinas de práticas e também nos estágios observando, o ato de brincar pode ser conduzido independentemente de tempo, espaço ou de objeto, isto proporciona que a criança crie, recrie, invente e use sua imaginação, tornando o espaço escolar

atrativo, para melhor compreensão procurei pesquisar sobre a temática, onde foi realizado uma comparação entre crianças que brincam e outras que não brincam, conclui-se que a crianças que brincam elas tem um melhor desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Com essa análise torna-se perceptível que a criança que não têm o habito de brincar, de interagir com outras crianças o desenvolvimento é lento e ela se sente isolada.

Este trabalho tem como objetivo: Realizar um Estado da Arte a partir de fontes já publicadas sobre atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil, levando em consideração os aspectos de aprendizagem das crianças.

Confesso que realizar um Estado da Arte constituiu uma tarefa complexa e multifacetada. Primeiro, porque realizar um levantamento da literatura correlacionada nos diferentes veículos de comunicação: livros, revistas, sites entre outros elementos. Segundo, por tratar de uma abordagem que leva em consideração a perspectiva histórico-cultural do sujeito, que seu comportamento, valores, crenças e práticas são influenciados, ou pelos processos maturacionais da cognição.

Reconheço que o Estado da Arte ou Estado da questão, para nível de graduação é um tipo de pesquisa complexo, que nos exigiu esforços para conhecer e valorizar o interior (questões subjetivas) de cada autor a partir da sua ciência em interface com o nosso objeto de estudo. Podemos perceber, nas dissertações, teses, monografias e artigos científicos envolvidos no estudo a pluralidade de ideias/concepções e práticas de ludicidade que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem infantil ao longo do tempo, perfazendo o olhar das tendências educacionais.

O estudo permitiu ainda, identificar que as instituições de educação infantil constituem espaços singularidades. Tivemos trabalhos cuja pesquisa dos mais diferentes autores do nosso território nacional, esteve pautada na dimensão *in loco*, em/na sala de aula da rotina infantil e com isso, observando e entrevistando crianças, professores e diagnosticando a multiplicidade de situações inerentes aos processos do brincar.

Neste estudo, a psicologia histórico-cultural levou em considerando a perspectiva do aprender social, do brincar socialmente, constituindo de sentidos e significados a partir das relações entre as crianças, sob a mediação dos professores. Brincar é coisa séria! Vimos ainda que os trabalhos partícipes da empiria e do Estado da Arte, nos mostra que as investigações sobre a ludicidade não são atuais, mas requer processos de reflexão constantes, sobre as práticas que deve levar em consideração o subjetivo das crianças em idade pré-escola como elementos essenciais para o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e principalmente porque o brincar faz parte do processo itinerante

da alfabetização. Aprender ler e escrever numa dimensão pedagógica cultural, é valorizar as inúmeras expressões das crianças, o código manifestado nas suas práticas sociais.

Considerando essa dimensão, tomamos como parâmetro exclusivo que o professor deve instaurar a prática lúdica com dialogicidade, mediação, e ambos devem se vivenciados de forma contextualizada em toda a rotina. a si mesmo, é preciso que o professor entenda as limitações pessoais das crianças, e como mediador, manifestar o senso crítico, participativo de si e motivar para que a criança vivencie essa personalidade durante todo o seu processo.

Revisitando o trabalho com as brincadeiras e jogos na rotina de educação infantil, vimos ainda que devem ser trabalhadas por diferentes métodos que proporcionem a curiosidade das crianças, além disso, o lúdico é o espaço de promoção de aprendizagens enriquecedoras, por isso, chamamos, aprendizagens significativas na infância.

O tema aqui apresentado tem grande relevância, que venha contribuir ou despertar o interesse em novos pesquisadores em aprofundar seus conhecimentos acerca do assunto, servindo de base e por suscitar novos questionamentos a partir da ludicidade, do brincar e a utilização de jogos nas diferentes esferas do conhecimento.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: brincadeiras e jogos populares. V.2-- Atividades de ensino-aprendizagem, 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, Brasília, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação**. São Paulo: editora Cortez, 1997.
- KISHIMOTO, T. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARINHO, J. R. **Só brincar**: o papel do brincar na educação infantil; trad. Maria Adriana Veronese-Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- OLIVEIRA, I. A importância da ludicidade na educação infantil (Dossiê- Educação Infantil - **Revista Campo do Saber**), 2022. Disponível em: <https://periodocis.ufes.edu.br> Acesso em: 02. abril. 2024.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Fabiano Sales de Aguiar¹

Guilherme Issamu Saul Yoshihara²

Kelme Espina Figueiredo³

Juliana dos Santos Figueiredo⁴

Considerações iniciais

Este capítulo apresenta uma pesquisa bibliográfica, fundamentada pelos estudos de Prado e Pioto (2022), Noronha, Silva e Shimazaki (2025), Manica e Adams (2022), Barroso e Tada (2022) e Leonardo e Silva (2022), trazendo como principais temáticas reflexões sobre a efetivação de ações no contexto da educação inclusiva a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Crítica e da importância das abordagens que a Defectologia pode proporcionar ao contexto acadêmico e social.

No contexto geral, as abordagens teóricas apresentadas pelos autores que fundamentaram este estudo apresentam um posicionamento em defesa do direito a uma educação igualitária, que supere o olhar voltado somente para as limitações do aluno público-alvo da educação inclusiva nas escolas

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA), Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva (GEPEIN). E-mail: fabiano.aguiar@ufac.br.

2 Acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro do Projeto de Extensão Revista das Ciências Sociais Karapa'ña e do Grupo de Estudos de Educação de Alunos com Deficiência. Secretário Geral do Centro Acadêmico de Ciências Sociais Bruno Pereira (CACS). E-mail: guilherme.yoshihara@sou.ufac.br.

3 Acadêmica do curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Grupo de Pesquisa Norte da História: História, Cultura, Sociedade e Ensino. Diretora de ensino, pesquisa e extensão do Centro acadêmico de Licenciatura Em História e assistente educacional pelo estado do Acre. E-mail: Kelme.figueiredo@sou.ufac.br.

4 Mestre em História e Estudos Culturais. Pedagoga. Professora da rede municipal de educação de Rolim de Moura-RO. Professora da Educação Especial. E-mail: julianatutorauab@gmail.com.

públicas, com propostas didáticas que enfatizem o contexto sociocultural dos discentes, estimulem o desenvolvimento da linguagem, realizem o processo investigativo para compreender as habilidades e limitações, com vistas a planejar adequadamente o caminho da construção do conhecimento em contextos que promovam a interação entre os pares e as atividades em grupo.

Em contextos mais específicos, Prado e Pioto (2022) e Barroso e Tada (2022) abordam a importância da escola e do professor no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos público-alvo da educação inclusiva. Barroso e Tada (2022) destacam a utilização do currículo para a organização e o planejamento escolar. Manica e Adams (2022) instigam a reflexão sobre o contexto histórico e o conceito de deficiência ao longo da história, observando a capacidade do aprendiz e não apenas suas limitações. Esse pensamento vem ao encontro dos principais questionamento de Leonardo e Silva (2022), que analisam as funções executivas superiores e o quanto a aplicação de estímulos corretos no ambiente escolar minimiza o uso da medicalização em crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Noronha, Silva e Shimazaki (2023), por seu turno, apresentam uma possibilidade de se compreender o papel da Defectologia a partir dos pontos propostos pela Psicologia Histórico-Crítica.

Metodologicamente, adotou-se a revisão bibliográfica narrativa, que possibilita a compreensão sobre produções científicas referentes ao tema proposto na investigação. Por se tratar de uma abordagem que não utiliza critérios rígidos de inclusão e exclusão nas pesquisas, a abordagem bibliográfica narrativa “permite uma visão ampla do conhecimento disponível sobre determinado tema, sendo especialmente útil para contextualizar discussões teóricas e explorar abordagens já consolidadas” (Rother, 2007, p. 3).

Nessa visão, a pesquisa narrativa não se restringe a uma abordagem cansativa, com apresentação, na escrita, de critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos utilizados neste estudo (Rother, 2007). Essa metodologia em muito contribuiu para esta pesquisa, porque “[...] se apresenta como uma das principais formas de se mapear os saberes científicos produzidos em uma dada área técnica-discursiva, [...] distanciando-se do rigor extensivo das revisões sistemáticas” (Fernandes; Vieira; Castelhana, 2023, p. 2).

Para este trabalho, foram levantados, selecionados e analisados estudos que contribuíssem com o estudo, recorrendo-se a bases de dados tais como: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e Portal de periódicos de busca *Google Acadêmico*, utilizando-se descritores como ‘Psicologia Histórico Cultural, Inclusão e alunos com deficiência’.

Desse modo, foram sistematizadas pesquisas sobre a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e suas contribuições para a inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar. Para isso, foram considerados estudos que abordam a temática proposta, refletindo sobre práticas pedagógicas voltadas à perspectiva histórico-cultural. Portanto, buscou-se identificar e analisar os fundamentos teóricos e as práticas educacionais que se apoiam na perspectiva histórico-cultural para promover a inclusão.

Vale salientar que, embora não se apoie nas perspectivas sistemáticas e integrativas de revisão bibliográfica, a pesquisa bibliográfica narrativa é de grande importância para esta investigação, pois “[...] apresenta elementos significativos para a edificação de materiais científicos validados, constituindo-se de eixos temáticos, construções metodológicas e bases referenciais em suas amplitudes técnicas” (Fernandes; Vieira; Castelhana, 2023, p. 5).

Os estudos aqui analisados apresentam a potencialidade da PHC no contexto da educação inclusiva, por possibilitar a promoção de vivências e estratégias que instigam ativamente a construção do conhecimento iniciado a partir do contexto histórico-cultural dos indivíduos.

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural no desenvolvimento humano

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC), segundo a definição de Prado e Piotto (2022, p. 812), “[...] é uma corrente da psicologia soviética de base materialista que parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade [...]”. Sobre a abordagem de desenvolvimento da PHC, os citados autores explicam:

Trata-se de uma teoria elaborada pelo pensador russo Vigotski (1896-1934) com a colaboração de Leontiev (1904-1979) e Luria (1902-1977) e outros membros de seu grupo. Autor de referência da Psicologia Histórico-Cultural, a vida de Lev Semyonovich Vigotski foi curta, nasceu em 05 de novembro de 1896 em Orsha, cidade provinciana da Bielo-Rússia e faleceu em 11 de junho de 1934, em decorrência de complicações causadas pela tuberculose. Em seus 37 anos teve uma singular contribuição para a compreensão da natureza humana e seu desenvolvimento (Prado; Piotto, 2022, p. 812).

A cultura tem grande influência na formação do desenvolvimento cognitivo, pois o psiquismo é formado pela interação entre o ser humano e a sociedade que o cerca; as pessoas se constroem culturalmente, por meio da interação, promovendo um processo histórico de transformação da realidade (Vigotski, 2001; Leontiev, 1978).

Por meio dessa abordagem, a escola pode criar estratégias para que todos os alunos possam ter acesso ao conhecimento sistematizado, através de experiências diferenciadas. Vygotsky (2001) afirma que as dificuldades de aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos podem ser superadas por diferentes estratégias proporcionadas pelo ambiente social e escolar. Segundo o autor,

[...] [a psique] é uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como a própria natureza, não tem sido criada, pois tem surgido em um processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva se mantêm as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas (Vigotski, 2018, p. 99).

Nessa linha de pensamento, a interação biológica e cultural proporciona uma forte influência no desenvolvimento humano. Então, munida dessas concepções, a escola pode compreender o papel da PHC no desenvolvimento das pessoas com deficiência. Dentro dessa visão, pode-se entender o ser humano como “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (Vigotski, 2000, p. 33).

Essa nova visão não concorda com os métodos psicológicos antigos, que priorizavam o aprendizado dos alunos no olhar sobre a deficiência e não sobre o ser humano, com suas capacidades. A esse respeito, Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021, p. 14) assim explanam:

A defectologia antiga visava calcular o grau de insuficiência do intelecto através de métodos psicológicos, que abarcavam aspectos anatômicos e fisiológicos e pretendiam investigar a criança com deficiência a partir de uma concepção puramente quantitativa, visando apenas medir o grau de sua inteligência, desconsiderando as potencialidades que a deficiência poderia desencadear.

Percebe-se a importância da interação e, nesse sentido, a PHC contribui para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, por evidenciar a interação social, respeitando as potencialidades de todos os estudantes, promovendo um ensino significativo para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. A concepção de ‘diferente’ em relação aos alunos com deficiência trouxe uma nova visão sobre o processo de aprendizagem desse público-alvo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Nessa linha de pensamento, Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021, p. 14) explicam que:

A tese principal utilizada por Vygotsky para combater as ideias defendidas pela defectologia ultrapassada foi a seguinte: a criança, cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvida do que as outras, simplesmente se desenvolve de uma maneira diferente’.

O conceito central da tese de Vygotsky (2022), na obra sobre a defectologia, vê a deficiência não como uma limitação definitiva para o ser humano, pois o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre de diferentes formas, por vias indiretas. De acordo com a análise de Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021, p. 15),

Esta visão positiva acerca das pessoas com deficiência se deve especialmente à compensação social. De acordo com Vygotsky (1983), a insuficiência orgânica desempenha um duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade da criança. Assim, se por um lado, a deficiência debilita o desenvolvimento, por outro, exatamente por criar dificuldades, ela também estimula o organismo a elaborar uma compensação, isto é, os mecanismos necessários para superar as limitações.

Vygotsky (2022) destaca que a escolarização das pessoas com deficiência não pode ser permeada por uma visão limitadora de suas potencialidades. O modelo de educação assistencialista não favorece o aprendizado desses estudantes; logo, as propostas metodológicas de ensino precisam se apoiar em uma real mediação pedagógica, que garanta o direito dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, proporcionando-lhes o acesso ao conhecimento teórico. Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021, p. 15) afirmam que:

[...] a deficiência funciona como um estímulo para a sua compensação, pois desafia o organismo a redobrar a sua atividade e o desenvolvimento de outras funções, levando à superação das dificuldades. Nesse sentido, a limitação enfraquece o organismo em um primeiro momento, mas depois converte-se em uma fonte de desenvolvimento.

Essa visão sobre as pessoas com deficiência se contrapõe ao enfoque biologizante, que segregava esse público. De acordo com os citados autores,

Além de não concordar com esta tese, Vygotsky também trouxe uma nova perspectiva em relação à defectologia, em contraste com os princípios anteriores deste campo, que estavam pautados por determinações biológicas e reforçavam apenas as limitações em detrimento das potencialidades da criança com deficiência (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021. p. 15)

Analisando os conteúdos dos artigos de Adams e Manica (2021), Leonardo e Silva (2022), Prado e Piotto (2022) e Noronha, Silva e Shimazaki (2023) sobre Educação Especial na perspectiva da PHC ou Teoria Histórico-Cultural (THC), percebe-se que esses autores são contundentes em relação à discussão de algumas percepções e noções sobre o que seria necessário para efetivar uma educação democrática, que, de fato, contemple a um público que, na maior parte da história, não somente da educação, se encontra à margem da sociedade: as pessoas com deficiência.

Interpretando o pensamento de Bianchetti, Silva e Souza (n. d., p. 2) afirmam que “as manifestações discriminatórias com o indivíduo com deficiência surgem ainda no período primitivo, onde os povos nômades deixavam os mais fracos para trás”. Adams e Manica (2021), por seu turno, apontam que, historicamente, as pessoas com deficiência passaram por um longo processo de exclusão na sociedade, o que se intensifica no contexto educacional. Desse modo, verifica-se a possível reprodução de um pensamento pré-histórico, que toma outros moldes na atualidade.

Estruturada pelo materialismo histórico-dialético de Marx, a THC atua na relação do indivíduo com o exterior (natureza), deixando de lado o fator da herança biológica; logo, o desenvolvimento cognitivo do psiquismo de um indivíduo é melhor compreendido no âmbito da construção social. Segundo Adams e Manica (2021, p. 5), “Marx confere ao trabalho humano a existência do sujeito, a intencionalidade, e a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele”.

No “chão da sala”, o produto a ser alcançado diz respeito ao processo de formação e desenvolvimento do ser social dos indivíduos ali presentes, ou seja, é o momento no qual os alunos se apropriam da história e da cultura humana até ali produzidos. Mas, então, qual o papel da educação escolar nesse processo de desenvolvimento e como isso pode impactar as pessoas com deficiência?

Primeiramente, deve-se considerar o vínculo entre a criança e a sociedade para a formação de indivíduos, o que é apresentado a partir do ambiente escolar, pois, qual outro ambiente promove o primeiro contato inicial com a cultura histórica de uma sociedade que não seja a escola? Em segundo lugar, tomando essa concepção sob a ótica histórico-cultural, entende-se é a partir da educação que o sujeito se apropria dos processos culturais e se desenvolve como ser humano. Porém, devido à existência de uma diversidade de culturas, que se apresenta de forma heterogênea, as interações sociais e o desenvolvimento da criança se complexificam. Desse modo, ao se tratar de pessoas com deficiência, não se pode considerá-las como menos capazes de se apropriar de tal cultura, mas sim deve-se entender que elas organizam seus processos cognitivos de forma diferente. Muito do que foi produzido na sociedade acerca da deficiência é resultado de construções sociais que possibilitaram a criação de barreiras para a pessoa com deficiência.

Como dito antes, a complexificação do processo de desenvolvimento da criança se dá por meio de fatores externos e não internos. Muitas das dificuldades que atrasam ou impedem esse desenvolvimento se devem a pré-concepções estruturadas no imaginário social. Desse modo, o papel da educação, apoiada na PHC, é possibilitar que as potencialidades da criança sejam valorizadas no contexto de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme explicam Prado e Piotto (2022), Vigotski afirma que crianças com alguma deficiência não apresentam inferioridade em seu desenvolvimento e também possuem habilidades (ou potencialidades), assim como as crianças consideradas “normais”. Cabe ao professor assumir o papel de mediador, para estimular e conduzir as crianças no caminho de seu desenvolvimento, de forma que superem suas limitações.

Para efetivar esse ideal de uma educação mais inclusiva no ambiente escolar, é necessário trabalhar com a operacionalização das noções de campo e espaço, além de alguns outros fatores sociais e históricos presentes nas estruturas sociais, que devem ser debatidos. Nessa perspectiva, o sociólogo Pierre Bourdieu considera que “o campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio” (Bourdieu, 1994a, p. 21).

Bourdieu (1994a) denomina o *quantum* como uma espécie de “capital social”. Portanto, entendendo-se a estrutura escolar como um campo, pode-se pensar na distribuição desigual do capital social, haja vista que o próprio sistema educacional oferta educação para determinados grupos sociais.

Os trabalhos de Adams e Manica (2021) e Noronha, Silva e Shimazaki (2023) apontam que, historicamente, as pessoas com deficiência, seja física ou intelectual, além de segregadas do convívio e das interações sociais, passaram por um longo processo de exclusão do ambiente escolar, julgadas como incapazes de aprender algo além de conceitos básicos e limitados. Esse discurso pode favorecer a interpretação de uma realidade social que se estrutura com base na materialidade e na dialética das coisas.

Em sua obra *Fundamentos de Defectologia*, Vigostky (1912) discorre sobre as deficiências primária e secundária. A deficiência primária diz respeito às condições orgânicas (biológicas) e a deficiência secundária se refere às condições causais da deficiência primária. Na análise do autor, o olhar constituído para pessoas com deficiência se transcreve muito sob uma construção social advinda da deficiência e, desse modo, criam-se estigmas que dificultam a inserção dessas pessoas na sociedade como um todo.

Ao analisar as obras de Vigotski e Leontiev, Noronha, Silva e Shimazaki (2023), apontam que esses estudiosos sustentam seus trabalhos no pensamento dialético, considerando que os processos e os movimentos da realidade se transformam através de suas contradições. Para Leontiev, as capacidades mentais de um indivíduo não são herdadas como uma condição natural (biológica) e sim por um processo que perpassava a história e a cultura de determinada época; logo, as funções adquiridas pelas pessoas têm um caráter muito mais histórico do que hereditário.

Traduzindo essa concepção para o ambiente escolar, é possível pensar na educação como um espaço social, uma espécie de extensão de extrema importância, que atua na formação da sociedade. Na escola, destaca-se a construção do vínculo entre indivíduo (criança) e sociedade e o lugar que o indivíduo deve ocupar a sociedade. Diante disso, é importante considerar a distribuição desigual do capital social da educação: se existe no exterior (o mundo fora da escola) uma ideia geral e coercitiva sobre deficiência, conseqüentemente, as ideias do exterior se integram ao interior da escola, reproduzindo práticas e discursos que dificultam a luta pela inclusão.

Outro grande fator presente nas estruturas de ensino diz respeito à ideia de que o mundo exterior ao espaço escolar é um grande produtor de comportamentos históricos e culturais; pode-se observar como esses comportamentos se chocam no momento de aprendizado da criança, sobretudo quando se trata da cognição.

Em pesquisa sobre problemas de aprendizado e comportamento, Leonardo e Silva (2022) analisam a existência de um viés orgânico/biológico que auxilia na patologização da educação no Brasil. Segundo os autores, a escola desenvolve um importante papel no processo de desenvolvimento das funções mentais da criança; portanto, as queixas escolares sobre problemas de atenção ou hiperatividade costumam se legitimar através dos discursos de uma possível “falha” no desenvolvimento cognitivo de jovens, fator que se resolveria facilmente com a “medicalização do problema”.

Entretanto, a medicalização não é uma resolução do problema; na verdade, é uma forma de evitar a verdadeira resolução, é isentar-se da verdadeira discussão sobre as causas das queixas escolares sobre o aprendizado. Ademais, o intuito desta discussão não é descredibilizar o uso de medicamentos que auxiliam a criança com esses problemas, mas sim debater de que modo a medicalização, na mesma medida que sana parte dos problemas cognitivos, reforça um forte quadro de estigmatização do indivíduo que a ela recorre. Sobre esse tema, Muller *et al.* (2012, p. 2-3) relatam que:

Stine (1994) assumiu que preconceitos estigmatizantes em relação à medicação para TDAH acabam aumentando a não adesão dos pacientes à terapia e fazem com que os pacientes sejam mais cautelosos ao revelar sua condição a outras pessoas. Apesar de pesquisas anteriores e atuais sublinharem a eficácia da medicação para TDAH (Hinshaw 2006; Toplak et al. 2008) com cerca de 80% de todas as crianças diagnosticadas com TDAH recebendo medicação para reduzir seus sintomas (Clarke 1997), percepções errôneas da medicação para TDAH são frequentes em crianças com TDAH, bem como em suas famílias e amigos [...] Além disso, tomar medicamentos para melhorar os sintomas do TDAH pode acarretar o risco de induzir sentimentos de ser diferente dos colegas.

Com isso, compreende-se que a atribuição da medicação, advinda das queixas escolares, é carregada de muitos outros fatores que devem ser questionados. Em seu trabalho, Muller *et al.* (2012) afirmam que a estigmatização do “ser diferente” acarretaria um sentimento de “anormalidade” por parte da criança que a usa. Então, novamente surge o problema das construções sociais e do duplo enfrentamento das deficiências primária e secundária.

Nesse sentido, Leonardo e Silva (2022) entendem o desenvolvimento cultural:

[...] não apenas da função atenção, mas também de todas as outras funções mentais superiores (memória, pensamento abstrato, linguagem etc.) “consiste em que o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e signos artificiais” [...] Assim, fundamentadas em Vigotski (1995), podemos afirmar que essas funções não se formam naturalmente no indivíduo, mas sim por meio das relações socioculturais que estabelece em seu meio, apropriando-se dos instrumentos e signos culturais (Leonardo; Silva, 2022, p. 7).

Sendo assim, a atenção é um fator social e o problema não é unicamente biológico; por esse motivo, cabe a sentença assinalada por Leonardo e Silva (2022, p. 8) sobre como lidar com uma “educação escolar que não está organizada de forma a promover o bom desenvolvimento de todas as funções mentais superiores”. Ainda segundo as autoras, “[...] não estamos diante de um índice alarmante de crianças com patologias ou transtornos neurológicos” (Leonardo; Silva, 2022, p. 8), mas sim de crianças sujeitas a um modelo de educação que não explora recursos de aprendizado de forma plural. Aqui, fala-se de possíveis formas de induzir o desenvolvimento, de uma transposição didática que aborde outras maneiras de compreender, de estimular, de forma que os alunos entendam como os conteúdos se conectam com as suas realidades.

Por fim, a abordagem histórico-cultural concebe que os problemas e comportamentos cognitivos são extrínsecos e não intrínsecos; na maior parte, são considerados fatores de ordem natural, como desequilíbrios, faltas, falhas de desenvolvimento, dificuldades de foco, desconsiderando-se fatores históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos como produtores desses problemas.

Este levantamento põe em discussão o argumento de que “o desenvolvimento e a reorganização do funcionamento cerebral são gerados pelas ações externas desenvolvidas pelos adultos, à medida que estes inserem a criança na cultura” (Leonardo; Silva, 2022, p. 5). Com isso, o papel do professor necessita de clareza e flexibilidade para melhor estimular as funções psicológicas da criança, além de orientar os ensinamentos e os cuidados. As crianças precisam se sentir conectadas e desenvolver afinidades com os assuntos que dizem respeito a suas subjetividades.

Leonardo e Silva (2022, p. 6) enfatizam que:

[...] tomando como fundamental a relação dialética aprendizagem e desenvolvimento é imprescindível enfatizarmos que existem diversas formas/práticas educativas nas diferentes culturas, porém há de se reconhecer que em uma sociedade escolarizada elas muitas vezes são negligenciadas e/ou invisibilizadas. Por isso, faz-se mister primar por uma educação, seja ela formal ou não, que tenha como meta o pleno desenvolvimento das potencialidades, com vistas à formação do humano no indivíduo.

Portanto, é necessário desenvolver uma educação que preze não só pela inclusão, mas também pelas múltiplas realidades e subjetividades dos alunos, com enfoque nas suas diferentes potencialidades, promovendo uma educação não patologizante e não atribua sentimentos de fracasso às particularidades da criança.

Considerações finais

O presente capítulo apresentou como a relação entre a teoria e a prática é fundamental para a efetivação da inclusão e da organização do saber formal, através da sistematização e organização de um currículo que contemple o sujeito em seu processo histórico, a partir dos pressupostos da THC, para compreender a totalidade desse sujeito.

Cabe lembrar que o processo de escolarização do aluno com deficiência começou a ser pensado a partir dos documentos como a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (Unesco, 1990), a *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994) e a *Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência* (Brasil, 2007). Contudo, o cenário educacional inclusivo é marcado por momentos de luta de diversos grupos que buscam não apenas a efetivação de uma matrícula, mas a relação das instituições de ensino com o desenvolvimento e a aprendizagem a partir do potencial do aprendiz.

Então, é necessário que as instituições efetivem práticas pedagógicas e contextos de aprendizagem que propiciem independência aos discentes, estímulos mentais, além da integração entre o saber formal e contexto sociocultural desses sujeitos. Nessa direção, a ação fundamental se volta para o fazer pedagógico, em que o processo de elaboração do currículo seja e se torne parte de abordagens significativas a partir de ações dialógicas, reflexivas que, de fato, ressignifiquem as práticas escolares.

No processo de instrumentalização dos sujeitos na vivência da inclusão escolar, é também essencial a sistematização de propostas de formação de professores acerca da compreensão do sistema educacional e suas bases ideológicas: quando têm oportunidades para aprender e compreender uma

base teórico-crítica, os professores conseguem propor rupturas (cognitivas e emocionais) a partir de ações com intencionalidade e, assim, emergem novas práticas pedagógicas, significativas, que sentem o outro e se colocam no lugar do outro.

É inegável que uma ação educativa inclusiva instrumentaliza o outro. Nessa esteira, a escola, o currículo e as ações docentes são agentes de ações transformadoras. Logo, é importante que as crianças não apenas estejam na escola, mas que sejam parte da construção do saber, nela permanecendo e aprendendo.

Com base nas reflexões propostas pela Defectologia, professores e educadores podem compreender como efetivar práticas de ensino diferenciadas, viabilizando que todos os alunos aprendam e acessem o saber formal de forma equitativa. Conforme aqui exposto, essa área de conhecimento apresenta como princípios a mediação e a aprendizagem social, a superação de barreiras e preconceitos, reflexões sobre bases políticas de educação inclusiva.

Portanto, todo o processo de inclusão e sua constatação de possibilidade de reorganização podem contar com as abordagens teóricas e estímulos apontados pela Defectologia, na busca de garantir aos alunos oportunidades reais de aprendizado.

Referências

ADAMS, Fernanda Welter; MANICA, Ana Paula. As contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino dos alunos público-alvo da educação especial: em foco a defectologia. **RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 122–140, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/article/view/13611>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BARROSO, S. M. S.; TADA, I. N. C. Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. **Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 54-79, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n1.a2022-64384. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64384>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994a, p. 46-81.

FERNANDES, J. M. B.; VIEIRA, L. T.; CASTELHANO, M. V. C. Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnicas-formativas. **REDES - Revista Educacional da Sucesso**, v. 3 n. 1. 2023. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/223/340>. Acesso em: 15 dez. 2024.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da. A relevância da escola no desenvolvimento das funções mentais superiores: contrapondo-se à medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e235560, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/>

RL443rDmTsZrwKCvLtbvFzP/?lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2025.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da. A relevância da escola no desenvolvimento das funções mentais superiores: contrapondo-se à medicalização. **Psicol. Esc. Educ.**, 26, 2022 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/RL443rDmTsZrwKCvLtbvFzP/>. Acesso em: 03 dez. 2024.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANICA, A. P.; ADAMS, F. W. As contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino dos alunos público-alvo da educação especial: em foco a defectologia. **Com Censo - Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC#28)**, v. 9, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1010>. Acesso em: 23 jan. 2025.

NORONHA, A. M.; SILVA, S. C. R. da; SHIMAZAKI, E. M. A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023025, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17611>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PRADO, D. N. M. do; PIOTTO, M. R. Psicologia histórico-cultural e educação escolar inclusiva: visitando alguns conceitos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0810–0824, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16407>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ROTHER, E. T. Revisão narrativa versus revisão sistemática. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 8, n. 1, p. 11–24, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599>. Acesso em: 05 fev. 2025.

SILVA, T. A.; SOUZA, V. C. **Sociologia de Pierre Bourdieu** - contribuições para pensar a construção de noções espaciais do deficiente visual. Disponível em: <http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/gt07/co%20grafica/Thiago%20Aires%20Silva.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 21(71), 21-44, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. 1. ed. Organização [e tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução de Cláudia da Costa Guimaraes Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

APLICABILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DENTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NA IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS MACROSCÓPICAS DA CONJUNTURA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)¹

Ana Cláudia Uchôa Araújo²

Rodrigo Carvalho Souza Costa³

Silvana Ramos de Assis Freitas⁴

Regina Dáucia de Oliveira⁵

Eva Karine Braga Leite⁶

Lorena de Fátima Coelho Guerra⁷

Renata de Oliveira Goes Barros⁸

Francisco Darkielre Santos Teixeira⁹

Samuel Brasileiro Filho (Orientador)¹⁰

- 1 Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Doutorando em Educação (UFU) e Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFES/IFCE). Especialista em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Educação Digital (SESI-SC). Pós-graduando em Direitos das Mulheres (i9) e Direitos Humanos (i9); pedagogo.uece@hotmail.com.
- 2 Pós-Doutora, Doutora e Mestra em Educação (UFU). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar; Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância (EaD). Pedagoga do IFCE.
- 3 Doutor em Engenharia de Teleinformática (UFC). Mestre em Engenharia de Teleinformática (UFC) e Graduado em Engenharia Elétrica (UFC) e Tecnologia Mecatrônica (IFCE). Docente do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e Coordenador do Curso Técnico em Redes de Computadores (IFCE).
- 4 Mestranda em Tecnologias Emergentes pra Educação (Must University). Licenciada em Pedagogia(UECE). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA) e Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIP).
- 5 Doutoranda em Educação. Mestra em Ciências da Educação (Absolute Christian University). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFC), Neuropsicopedagogia (FADYC), Psicomotricidade Relacional (FACEL) e Educação Especial (UVA). Graduada em Pedagogia (UVA).
- 6 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Graduada em Ciências Contábeis (UECE). Especialista em Gestão de Contabilidade e Finanças Empresariais (Unifael).
- 7 Licenciada e bacharela em Geografia (UECE). Pedagoga (Faveni). Especialista em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (Evolução). Professora Permanente da Prefeitura de Fortaleza/CE.
- 8 Pedagoga (UVA). Especialista no Ensino de Ciências Humanas (IFCE).
- 9 Licenciatura Plena em Matemática (Ieducare) e Pedagogia (UVA). Especialista em Gestão Escolar (Faveni); Ensino de Matemática (Faveni) e Educação Integral (Faveni). Prof. Permanente da Prefeitura de Itapipoca/CE.
- 10 Doutor em Educação (UFC). Mestre em Computação Aplicada (UECE). Bacharel em Engenharia

1. Introdução

O *tema* da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), constitui-se como modalidade educacional, perpassando todos os níveis e modalidades da educação nacional formal, integrada às dimensões de trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Dessa forma, deverá ser organizada em eixos tecnológicos, em harmonia com a estrutura sócio ocupacional do trabalho e com as exigências da formação profissional nos diversos níveis de desenvolvimento, de acordo com as leis e normas vigentes (Brasil, 2021).

Nesse condão, a *relevância* deste estudo reside no fato de Mazzota (1996) tipificar a formação continuada como um instrumento eficiente para o atendimento dos alunos atípicos, em virtude da escassez de pesquisas acerca da formação continuada dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), bem como temáticas que associem a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva com outras modalidades educativas, destacando aqui o caso concreto da EPT.

Fertilmente, Stainback e Stainback (1999, p.21) caracteriza a educação inclusiva a partir da inserção de todos na educação formal, independentemente, de seus talentos, deficiências, origens socioeconômicas, linguísticas e/ou cultural, de modo que as necessidades especiais educativas desses segmentos sejam satisfeitas. Frente ao exposto, emergiu a *questão norteadora*: quais as limitações existentes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) para aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) frente ao processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade?

A *justificativa* para este empreendimento investigativo, reside no fato de reconhecermos que as dificuldades enfrentadas nos estabelecimentos educacionais evidenciam a carência de confronto das práticas discriminatórias, criando caminhos para superá-las. Assim, a educação inclusiva em todos os espaços educacionais, sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) eclode como espaço central para o debate contemporâneo frente ao papel dos estabelecimentos educacionais na superação da lógica da exclusão.

Assinalamos a pertinência de explicar a historicidade do termo *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (EEPI) que se consolida como categoria sintetizante de um documento normativo a nível nacional, imbricado nos avanços e retrocessos do presente objeto de estudo deste ensaio. Nesse ínterim, a educação especial surgiu como atendimento educacional especializado, substituindo o

Química (UFCE). Especialista em Gestão da Educação Tecnológica (Oklahoma State University). Atualmente é professor titular Aposentado do Instituto Federal do Ceará e Pesquisador do quadro permanente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do IFCE - Campus de Fortaleza.

ensino regular comum. Contudo, progressivamente as normas orientavam a inserção das pessoas com deficiências nas classes comuns do ensino regular, condicionando que tenham pelo menos as condições de acompanhamento e desenvolvimento das atividades curriculares do ensino comum, em ritmo similar aos discentes ditos normais (Brasil, 1994).

Resumidamente, apenas a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca, proclama-se a necessidade de acomodação de todas as crianças, incluindo todas as suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas dentre outras, nas escolas regulares, haja vista que elas se constituem como os meios mais eficazes no combate às atitudes discriminatórias (Brasil, 1994). Nessas premissas, salientamos que no transcurso deste texto, recorreremos às terminologias *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, Educação Especial e Inclusiva ou somente Educação Inclusiva, considerando que todos os termos atribuídos serão empregados com sentido estritamente contemporâneo, trocando os termos unicamente para fins estéticos e estilísticos da Língua Portuguesa.

O presente estudo, consubstanciado em pesquisa bibliográfica e documental, auxiliado por abordagem qualitativa, tem como *objetivo* identificar aproximações e distanciamentos, em âmbito integral, da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Diante do exposto, notabiliza-se que a educação inclusiva e a educação profissional são modalidades resultantes de uma multiplicidade de disputas e tendências complexas no transcurso da história do país, estabelecendo uma arena de disputas ideológicas entre as classes que disputam poderes e narrativas na direção econômica e política societária.

2. Resistências da educação especial e inclusiva na educação profissional e tecnológica

No tocante ao arsenal de produção científica, Amaral, Mota e Miranda (2020) mapearam experiências de teses e dissertações de 2008 a 2018, acerca da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (PCT) nos Institutos Federais. Assim, encontraram um total de 92 produções, tratando sobre Acessibilidade Políticas Públicas, Formação de Professor, Experiência de Inclusão e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Apesar disso, temáticas como adaptação curricular e avaliação não foram localizadas no transcurso da investigação, elencando a necessidade de continuidade da produção científica para outras pautas da inclusão, tendo em vista a fertilidade e a riqueza desses campos de pesquisa.

Em consonância com Silva, Santos e Grabowski (2023), depreende-se que os estudos sobre a inclusão das pessoas com deficiências (PCD) na

EPT encontram-se em fase inicial de investigação com pouco quantitativo de publicações concernentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Silva; Santos; Grabowski, 2023).

A propósito, ao tratar da constituição histórica da EPT e da EEPI no Brasil, aduzimos que ambas foram permeadas cenários excludentes, acentuando as desigualdades sociais e provocando a intensidade antagônica na dualidade de classes, estando a educação a serviço de diferentes segmentos sociais. Portanto, caberia uma formação ampla e intelectual aos dirigentes da elite em detrimento de uma formação funcional/tecnicista/operacional/aos menos favorecidos, visando atender exclusivamente às demandas do mercado de trabalho (Oliveira; Delou, 2022).

Nosso estudo, é caracterizado como estado do conhecimento em virtude de se configurar como um levantamento bibliográfico consubstanciado na identificação, registro e categorização, levando à reflexão e síntese acerca de determinada temática na produção científica, em um determinado espaço de tempo (Morosini; Fernandes, 2014; Sposito, 2009). Nesse esforço, postulamos que muito mais que uma abordagem pedagógica, a Educação Inclusiva diz respeito ao compromisso com a equidade, a diversidade e o respeito pelos direitos de todos os aprendizes, independentemente de suas habilidades; origens; diferenças etárias, físicas, linguísticas, mentais, psicológicas, culturais ou econômicas (Lima, 2024). Nessa constância, apontamos a EPT como ferramenta indeclinável na promoção de uma formação integral e emancipadora, conectada com as demandas socioeconômicas e culturais. À vista disso, é condição *sine que non* que diretrizes estejam alicerçadas na prática inclusiva, tendo em vista que a formação transfigura o foco no mercado de trabalho, estando centrada no ser humano, por meio de uma perspectiva de integralidade e coletividade de suas relações dialógicas com o outro.

Fervorosamente, o cerne dessa modalidade educativa reside na crença que qualquer indivíduo tem o direito de usufruir de um processo de ensino-aprendizagem que atenda às suas necessidades específicas, promovendo seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional (Mantoan, 2006). Destarte, incontestavelmente, circunscrevemos que a prática da inclusão mobiliza as instituições educativas formais para vicissitudes estruturais, quebrando paradigmas de escolas homogêneas para dar espaço a centros de aprendizagens calcados na heterogeneidade, trocando em miúdos, uma escola verdadeiramente de todos (Jiménez, 1997).

Nesta era de crescente conscientização sobre diversidade e inclusão, a importância da educação inclusiva nunca foi tão evidente, uma vez que, uma abordagem educacional que não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece o ambiente de aprendizagem para todos os

estudantes, promovendo uma cultura de respeito, aceitação e colaboração.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (Albuquerque Junior; Araújo; Albuquerque, 2020).

A consolidação da educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, sem exclusão da EPT, demanda, prioritários investimentos para infraestrutura dos equipamentos educativos e para a formação docente, que deverá lançar um olhar mais atento às práticas pedagógicas e inclusivas diante da individualidade dos aprendizes. Por esse turno, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014), elencou a meta 4, buscando a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) à população de 4 a 17 anos, com quaisquer deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), superdotação e/ou altas habilidades (Brasil, 2014). Daí, corroborou a LDB 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988, mencionado a preferência de inserção desse público na rede regular de ensino, garantindo um sistema educacional inclusivo; com salas de recursos multifuncionais, incluindo classes, escolas ou serviços especializados públicos ou privados, com convênios com o Poder Público.

Na práxis pedagógica, reconhecemos como imprescindível a adoção de abordagens que valorizem as potencialidades de cada indivíduo, por meio da utilização de metodologias ativas e tecnologias assistivas, incluindo recursos acessíveis que favoreçam o aprendizado.

Com vigor, consideramos pertinente que a formação de professores nesse âmbito ocorra por intermédio um processo contínuo, articulando teoria e prática e valorizando a reflexão crítica acerca da própria prática pedagógica (Pimenta, 1999). À vista disso, demarcamos ser primordial o oferecimento de programas de formação continuada para professores, garantindo que estejam adequadamente preparados para atender às necessidades variadas dos discentes em ambientes verdadeiramente inclusivos.

De fato, tendo em vista estarmos inseridos em um sistema excludente, é perceptível crescentes tentativas por parte dos docentes na modificar suas práticas pedagógicas e avaliativas. Inobstante, haver fortes solidificações que emperram a sua concretização (Campolin; Raimundo, 2022).

Na verdade, a inclusão educacional busca garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas características individuais (pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, negros, indígena, lgbtqia+, vulneráveis socioeconomicamente, dentre outros)—tenham acesso as oportunidades de aprendizagens equitativas e qualitativas (Albuquerque Junior et al., 2020). Nesse contexto, na EPT a inclusão torna-se ainda mais relevante, tendo em vista que a formação profissional não prepara os indivíduos somente para o mercado de trabalho, mas preponderantemente para o exercício da cidadania com plena participação na sociedade. Nessa acepção, promovendo a inclusão, a EPT fortalece a formação de profissionais mais qualificados e conscientes de suas responsabilidades sociais ao mesmo tempo em que atendem as demandas e potencialidades de uma heterogeneidade de discentes (Lira *et. al.*, 2024).

Constatamos a existência de dilemas e contradições na aplicação de propostas pedagógicas para a Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que existe ordenamento jurídico suficiente. Entretanto, as barreiras atitudinais, caracterizadas por entraves mentais e sociais impedem a consolidação de uma educação de fato consciente, crítica, democrática e inclusiva. Por isso, assinalamos a emergência da presença da temática de inclusão nos currículos das formações para a docência, inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, referentes à Resolução nº 4/2024 pontuam que ao concluir a graduação, o egresso deverá ter aptidão para aplicação de estratégias de ensino e atividades didáticas diversificadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, incluindo também a população da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, considerando a heterogeneidade de contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2024).

Com efeito, pontuamos que os modelo de formação integrada são identificados como um caminho promissor para projeções educativas inclusivas. Por conseguinte, a aproximação dessa proposta formativa com a educação inclusiva consolida-se ao passo que ela reconhece o aprendiz como o centro do processo de ensino-aprendizagem, através do respeito às suas particularidades. À vista disso, a inclusão escolar na EPT configura-se como tarefa complexa, tendo em vista a existência de múltiplos desafios. Daí, consideramos urgentes e pertinentes a conjunção efetiva dessas três vertentes, porém reconhecendo ser um movimento de avanços e recuos frente as conjuntas preestabelecidas em que prevalecem movimentos conservadores mesmo implicitamente identificados.

Nesses termos, circunscrevemos que para a ocorrência de vicissitudes faz-se necessária a busca por sensibilização e conscientização de todos os agentes envolvidos no processo educativo, advogando pelo desenvolvimento de uma

cultura inclusiva. Indiscutivelmente, a efetivação da educação inclusiva irrompe como uma meta basilar em todos os níveis e modalidades educacionais, mormente, na Educação Profissional Tecnológica (EPT).

Averiguamos que para a consolidação real da educação inclusiva, urge uma mudança cultural e aplicação de investimentos significativos, haja vista que inserção inclusiva nas salas de aula requer o compromisso do Poder Público, das escolas, das famílias e da sociedade, efetivando não somente o acesso, mas também a qualidade no processo de ensino nos diversos níveis, formatos, layouts e modalidades educacionais, promovendo uma educação consubstanciada em princípios éticos, políticos e estéticos, mediante a formação humana integral e a construção de uma sociedade plural, justa, democrática e inclusiva (Pereira *et al.*, 2025).

3. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como arena de disputas ideológicas

No cenário atual, o movimento mundial pela educação inclusiva desabrocha como uma ação política, cultural, social e pedagógica, alicerçada na defesa dos direitos de todos os/as aprendizes estarem juntos/as, participando e compartilhando saberes, inexistindo quaisquer tipos de discriminações (Brasil, 2008). Nesse âmbito, as pautas da educação inclusiva constituem-se em paradigmas educacionais consubstanciados na concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores intrínsecos que avançam em relação à equidade formal, contextualizando as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora dos espaços educacionais.

Com efeito, a reflexão-ação-reflexão para o processo educativo inclusivo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) traz à baila a percepção que profissionais que nela atuam, devem concebê-la como transcurso de formação pela práxis pedagógica, por meio de investigação das possibilidades e recursos disponíveis, inclusive, fornecendo subsídios teórico- metodológicos de sua prática, contribuindo para o fortalecimento de um arsenal para efetiva inclusão e permanência de todos os segmentos sociais oriundos dessa nossa sociedade capitalista (Shon, 2000).

A a inclusão na EPT torna-se ainda mais relevante, tendo em vista que a formação profissional não prepara os indivíduos somente para o mercado de trabalho, bem como para o exercício da cidadania por meio da participação plena na sociedade. Daí, a promoção de uma formação na Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva implica mão de obra mais qualificada e consciente de suas responsabilidades sociais, atendendo às demandas e potencialidades de uma diversidade de aprendizes (Lira *et al.*, 2024).

Aliás, concordamos veementemente com Albuquerque Junior, Araújo e Borges (2024), quando postulam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser reestruturado com profissionais suficientes para o atendimento ao maior número de excluídos, posto que atualmente o público-alvo desse atendimento é formado tão somente por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno de espectro autista e os com altas habilidades e/ou superdotação em escolas comuns do ensino regular (Brasil, 2011).

Contemporaneamente, para fins legais, caracteriza-se *persona com deficiência* aquela que possui impedimentos de longo prazo de âmbito natureza físico, intelectual, mental ou sensorial, que em interação com inúmeras barreiras, podem impossibilitar sua plena e efetiva participação na sociedade, em igualdade de condições com outrem (Brasil, 2008). Por conseguinte, para que as pessoas possam ser inseridas nessa categoria deverá haver uma avaliação biopsicossocial, por equipe multiprofissional e interdisciplinar, que identificará os impedimentos nas funções e estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades e as restrições de participação social desses indivíduos (Brasil, 2015).

Concernentemente, aos alunos *com transtornos globais do desenvolvimento* (TGD), configuram-se como aqueles que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometendo as relações sociais e de comunicação, provocando estereotípias motoras (Id.). Nesses parâmetros, até a permanência do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM-IV), adotado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA), incluíam-se nessa definição os alunos com autismo clássico (problemas de comunicação, interatividade social e linguagem); síndrome de Asperger (atualmente denominado Nível 1 de Suporte); síndrome de Rett; transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Contudo, a partir de 2013, com a atual versão do DSM V, revisada em 2022, em que todas essas nomenclaturas se fundem, surgindo novos critérios de diagnósticos para autismo, identificando os níveis de gravidade ou necessidade de suporte para as atividades do cotidiano dividindo-se em 3 níveis: leve, moderado e severo.

Acerca dos discentes com *altas habilidades/superdotação*, referem-se a quem apresenta elevado potencial com grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, em âmbito intelectual, acadêmico, liderança, psicomotor, artístico e criativo, podendo as proeminências ocorrerem em esferas isoladas ou combinadas.

Data venia, reconhecemos a seletividade de atendimento no AEE como um impasse ao movimento de inclusão, tendo em vista a exclusão de grande

parcela de indivíduos oriundos de múltiplas camadas sociais vulneráveis. Dito isto, os educadores brasileiros intimam as instituições, órgãos e sistemas educativos de todas as esferas, a (re)ajustar o perfil do público-alvo a ser despachado pelo AEE, visto que os serviços desse setor devem garantir apoio especializado direcionados a eliminar as barreiras que possam embargar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2011).

A despeito disso, algumas instituições já acrescentaram outras especificidades a serem acolhidas pelo AEE, por exemplo, o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Sul (IFRS), sustentando que “Também farão jus ao Atendimento Educacional Especializado alunos com transtornos de aprendizagem ou outras necessidades educacionais específicas que possam interferir na aprendizagem” (Brasil, 2024, p. 3). Nesses termos, as diversas instituições e sistemas educacionais podem e devem pensar uma estrutura e aparelhamento do AEE como estratégia para acesso, permanência e êxito das populações de múltiplas vulnerabilidades.

Por seu turno, o AEE daquela instituição educativa federal, além das intervenções prescritas no Decreto nº 7.611/2011, abarca auxílio suplementar às pessoas com diversos transtornos de aprendizagem como a dislexia, a discalculia, o TDAH, a dislalia e a disgrafia, dentre muitos outros casos *sui generis*.

Em síntese, o AEE deve dialogar com a Declaração de Salamanca (1994), quando postula a defesa do atendimento escolar a todos os segmentos sociais, independentemente, de condições físicas, intelectuais, mentais, sociais, emocionais, linguísticas ou religiosas, dentre outros grupos (Albuquerque Junior; Araujo; Borges, 2024).

Nesse formato, depreende-se que o AEE realiza apenas parte da inclusão, destinada exclusivamente a pequenos recortes de acessibilidade, desconsiderando outras parcelas vulneráveis e em eminente evasão do processo de ensino-aprendizagens: como aquelas pessoas negras que enfrentam constantemente o racismo em seu cotidiano (inclusive nas instituições educativas, mediante o silenciamento dessa pauta); mulheres mães e trabalhadoras (expostas a infundáveis cargas horárias remuneradas e não remuneradas), exigindo estudos acerca de gênero em nossa sociedade machista, patriarcalista, misógina e feminicida), pois a notabilizam como transgressora aos direitos das mulheres, pautada na mitologia da equidade de gênero (Souza Filho; Albuquerque Junior; Araújo, 2024).

Ademais, devem ser visibilizadas as pessoas LGBTQIAP+, que vivem em um país que coloca como uma das opções mais viáveis para esses indivíduos, a prostituição, pois raramente os empregadores estão dispostos a emprega-los face aos preconceitos, estigmas e rotulações oriundas de uma sociedade conservadora.

Grosso modo, muitas são as singularidades que precisam de um

diálogo intercurricular, circunscrevemos também além dos ciganos e dos imunossuprimidos, os povos e comunidades tradicionais como caiçaras, os ribeirinhos, os quilombolas, os indígenas, os seringueiros, os apanhadores de sempre-vivas e os estrangeiros, dentre outros segmentos de sujeitos excluídos do direito de usufruir dos bens educacionais que demandam o direito de visibilidade curricular e atendimento pelo AEE, conforme as suas demandas.

Circunscrevemos que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI), deve constituir-se como recurso estratégico para a inserção, permanência e êxito de educandos de forma equitativa nas instituições de ensino, mediante uma rede intersetorial de apoio e em consonância com pais, professores que estão em contato direto com os discentes, gestores, governantes e instituições filantrópicas, dentre outras organizações sociais (Araújo *et al.*, 2025). Nessa égide, a EEPI emerge como mecanismo transversal a todas as disciplinas, níveis, formatos e modalidades de ensino, incluindo sobretudo, a Educação Profissional e Tecnológica, em virtude da prática diária ainda encontrar em uma série de barreiras, mormente a barreira atitudinal (Cruz; Santos, 2024).

Com tenacidade, destacamos a pertinência das trocas de informações e conhecimentos entre os pares docentes para a fertilização dos processos pedagógicos de inclusão, como importantes dispositivos para o avanço da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na Educação Profissional e Tecnológica, assinalando a coerência do registro e da publicação de práticas educativas em revistas, livros e anais de eventos, tendo em vista que elas contribuem decisivamente para discussões, análises e proposições de possíveis caminhos a seguir no transcurso do processo de ensino-aprendizagem de crianças atípicas (Sarturi; Santos, 2024; Rodrigues; Santana, 2023).

4. Considerações finais

Em síntese, as legislações e práticas inclusivas avançaram significativamente, na educação formal, seja em nível básico ou superior. Inobstante, as instituições educativas e os seus sistemas ainda enfrentam uma multiplicidade de limitações frente à implementação das práticas inclusivas para os indivíduos com necessidades educacionais específicas em todas as esferas formais, inclusive, na EPT.

Atualmente, há uma ansiedade coletiva entre os profissionais da área, nos diferentes sistemas educacionais, em discutir intensamente o processo educacional inclusivo questões como implementar de forma plausível e possível, o projeto inclusivo nas instituições de educação profissional e tecnológica.

Com labor, constatamos a inexistência de fórmulas, cartilhas, receitas e/ou prescrições para atuação dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pois de fato o que

existem são princípios solidificados na legislação vigente a serem trabalhados, investigados e operacionalizados no processo educacional inclusivo das pessoas com necessidades educacionais específicas. Todavia, cada especificidade demandará um plano específico de intervenção para cada sujeito.

Assinalamos a reflexão de que as Instituições educativas formais, sobretudo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia necessitam sistematizar seus programas de formação inicial e continuada, atualizando os currículos com conhecimentos atuais de inclusão, de forma a quebrar paradigmas sobre a concepções conservadoras, estigmatizantes e incapacitantes que atravessam a toda a sociedade acadêmica quando se fala em PCD. Além disso, o Poder Público deve oferecer suportes aos docentes, estimulando-os a serem agentes pesquisadores e promotores de práticas inclusivas em âmbito laboral e societário.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchoa; ALBUQUERQUE, Edite Batista de. Educação Inclusiva em Itapipoca (CE): fragmentos de um estudo de caso. **Revista Sítio Novo**, Palmas/TO, v. 4 n. 1 p. 297-301 jan./mar. 2020.
- ALBUQUERQUE JUNIOR *et al*, A. B. Genealogia e desdobramentos da Política Pública de Educação Especial e Inclusiva no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 5, ed. n° 5, v. 04, pp. 26-36. Maio, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/jr236. Acesso em 20 jun.2025.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. de, BORGES, M. C., & ARAÚJO, A. C. U. Educação especial e inclusiva no Brasil: marcos regulatórios para inserção de “uma minoria” em sala de aula. **Caderno Pedagógico**, 21(3), e3218, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n3-106>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B., BORGES, M. C., & ARAÚJO, A. C. U. Demarcações analíticas das políticas públicas para pessoas com deficiências. **Observatório de la economía latinoamericana**, 22(4), e4336, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n4-182>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- AMARAL, Talita; MOTA, Samuel Rodrigues Condé; MIRANDA, Paula Reis de. Educação Inclusiva e Educação Profissional: um estudo de estado da arte no banco de Teses e Dissertações da Capes. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e127520, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1275>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- ARAÚJO, Cláudia Lima de; SANTOS, Queila Pereira; RIBEIRO, Hellen Maura Lucidia; FREITAS, Eliene Barbosa do Nascimento de; BUENO, Edinéia; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Educação inclusiva: os desafios da inclusão nas escolas brasileiras, **Revista Ibero-Americana de**

Humanidades, Ciências e Educação — REASE, v. 11, nº 2, 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: <https://11nk.dev/qLRKf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **LEI 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://encurtador.com.br/uBTVO>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2021-pdf/167931-rcp001-21/file>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://encurtador.com.br/pYUcZ>. Acesso em: 22 fev. 2025.

CAMPOLIN, Luciane da Costa; RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino . **A Avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise das práticas avaliativas nos cursos técnicos subsequentes no IFSC - Campus Caçador**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 113–134, 2022. Disponível em: <https://encr.pw/YhufX>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CRUZ, Ana Carla Rocha; SANTOS, Elza Ferreira. Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 11 n. 2, 2024.

IFRS. **RESOLUÇÃO Nº 13, DE 12 DE MARÇO DE 2024**. Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Disponível em: <https://encr.pw/4hqgT>. Acesso em: 20 fev. 2025.

JIMÉNEZ, R.B. **Necessidades Educativas Especiais**. 2.ed. Lisboa: Dina livros, 1997.

LIMA, R. S. Promovendo a educação inclusiva: desafio e estratégias. **Revista Foco**, v.17 n.7, e5598, p.01-15, 2024.

LIRA, A. de L.; PATRÍCIO, C. de O. C.; SANTANA, S. de A. L.; COSTA, A. V. P. da, & MONTEIRO, R. de F. F. V. Educação inclusiva e educação profissional tecnológica: aproximações com a proposta de formação

integrada. **Caderno Pedagógico**, 21(13), e12948, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-494>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **A escola e a diversidade: o que é ser uma escola inclusiva**. 2006.

MAZZOTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes, 1991.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 04–25, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PEREIRA, Jean Junio de Oliveira; GRAF, Lucimar; CARVALHO, Giuliana Ribeiro; LÔBO, Ítalo Martins; MARVILA, Luciene dos Santos Pereira. Caminhos da Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Acadêmica Online**, 11(55), e976, 2025. Disponível em <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2025.V11N55.976>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil**. 1999.

SANTANA, Tibéria Veloso; RODRIGUES, Kleber Fernando. A inclusão na educação profissional e tecnológica: uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do IFPE. In: **Anais [...]** do IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Editora Realize: Campina Grande/PB, 2023. . Disponível em: <https://encurtador.com.br/8rBq7>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SARTURI, Cristina; SANTOS, Angela Maria. Práticas inclusivas na educação profissional: uma revisão sistemática. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 46–61, 2024. DOI: 10.36524/profept.v8i1.1880. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1880>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Antonio Soares Junior; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional e tecnológica e a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil: uma revisão da literatura: Educación profesional y tecnológica e inclusión de personas con discapacidad en Brasil: una revisión de literatura. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/5923>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SOUSA FILHO, J. T. de, ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. de, & ARAÚJO, A. C. U. A mitologia da equidade de gênero. **Revista Sociais e Humanas**, 37,

e40994, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2317175840994>.
Acesso em: 22 fev. 2025.

SPOSITO, Marília Pontes. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999- 2006). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre Artmed, 1999.

PROCESSOS COGNITIVOS BÁSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanderléa Pupo¹

Introdução

É na escola que se convive com diferentes tipos de culturas e pensamentos, sendo esta instituição parte da história de todas as pessoas que por elas passam, o que as torna, dessa forma, produtores de aprendizado, promotoras da cultura e construtora de pensamentos.

Para que o processo ensino-aprendizagem aconteça, a escola deve proporcionar igualdade de oportunidade para os que nela se inserem, devendo ser democrática e atender a diversificação de cada aluno. Deve também considerar as experiências, as culturas, as características psicológicas de cada um. Tornando assim possível uma aprendizagem realmente significativa.

Dessa forma, a preparação profissional dos professores se torna cada vez mais imprescindível, sendo observável que com a capacitação devida os professores estarão e, por conseguinte, se sentirão mais preparados para o desempenho das funções cognitivas que devem desempenhar. Vale ressaltar que com uma melhor capacitação dos profissionais os conteúdos escolares serão melhor aplicados, uma vez que os mesmos terão uma maior prática pedagógica, lembrando que os problemas ligados à educação são bem mais relativos e atingem diversas áreas no contexto escolar, e não só o preparo do professor, mas engloba todo um conjunto da institucional.

Para tanto educar não pode ser visto apenas como transferência de conhecimento, mas, como Paulo Freire (1996) fala, tem-se que criar possibilidades para que a criança crie suas próprias produções e construções, e para isso o professor deve ensinar com carinho, amor e ter muita paciência, pois cada aluno tem o seu tempo e sua maneira de enxergar o mundo. E isso deve ser respeitado.

1 Possui graduação em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2005) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009). É especialista em Gestão Escolar (2018), Neuropsicopedagogia Clínica (2017), Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva (2015) pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação LTDA, além de possuir especialização em Metodologia e Prática Interdisciplinar do Ensino pela Faculdade de Capivari (2006). Coursou disciplinas isoladas de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Sendo assim, é necessário se levar em conta que é entre 6 e 12 anos que ocorrem as mudanças cognitivas das crianças, e é nesse período que eles adquirem uma capacidade intelectual realmente significativa, como por exemplo ter opinião própria e saber realizar atividades diferenciadas muitas vezes sem a ajuda de um adulto (PIAGET, 1996).

Entretanto, deve-se estar ciente de que a educação requer habilidades e competências do futuro professor, pois lidar com a educação de uma criança é uma prática muito complexa. Diante disso, este trabalho busca compreender a evolução da capacidade cognitiva das crianças, analisando concepção, comportamentos nesse período de vida.

Pode-se ressaltar as relevantes propostas que Jean Piaget (1996) deixou na área do desenvolvimento cognitivo e da linguagem da criança considerando a pré-escola como um papel importante nessa construção criando condições para que as crianças de fato tenham um desenvolvimento promissor, ressaltando os ambientes em que seus alunos vivem e entendendo os mecanismos que facilitam apropriação de conhecimentos. Dessa forma, o professor deverá avaliar os conteúdos escolares e o método de ensino para que de fato a aprendizagem no aluno seja efetivada.

Questões norteadoras

Uma questão a ser enfatizada nesse trabalho diz respeito à importância do conhecimento e a valorização das crianças e suas famílias no processo ensino-aprendizagem. O professor e a escola devem sempre buscar formas para que essa cultura de interação e desenvolvimento cognitivo esteja sempre presente e interagindo no cotidiano com projetos, festas, reuniões e outras atividades que possibilitem o conhecimento.

Cada criança tem características específicas em função de seu nível de desenvolvimento e através dessa interação uma com as outras vão se constituindo enquanto sujeitos pertencentes de uma cultura, construindo assim aos poucos sua identidade e autonomia. Sendo assim as instituições de educação infantil são um espaço propício para esse fim de cuidado e desenvolvimento emocional, cultural e afetivo.

Neste contexto, a pesquisa tem como questões norteadoras:

- O estudo de conteúdo de pensamento em relação à linguagem pode favorecer uma melhor avaliação do ser em desenvolvimento?
- O desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes desequilíbrios e equilíbrios?
- Quais características cognitivas da criança no período de sete a doze anos de idade, segundo Piaget?

- Que ideia ou visões de criança, de educação infantil, de professora, de desenvolvimento e de aprendizagem encontram-se subjacentes a prática analisada?

Um olhar sobre o desenvolvimento da aprendizagem

A aprendizagem pode ser compreendida como um processo que provoca uma nova modalidade funcional do organismo, promovendo, como resultado, uma organização da conduta, viabilizando, para tanto o desenvolvimento do ser. É válido ressaltar que desde o nascimento, a criança passa por uma série de fases que fazem parte do amadurecimento próprio no que tange ao desenvolvimento neurológico e cognitivo; tornando-a apta a receber sempre mais estímulos e informações oriundos do meio ambiente que se insere.

O termo aprendizagem não se aplica somente às ditas aprendizagens escolares, que o estudante deve, através de uma prova, demonstrar que o adquiriu. Aprendizagem é o fenômeno do dia a dia que ocorre desde o início da vida (FALCÃO, 1988)

No entanto, cabe destacar que, segundo Vygotsky (2001), para se idealizar métodos eficazes de instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário compreender o desenvolvimento dos conhecimentos científicos no espírito da criança.

Dutra *et al* (2013) enfatizam que se um indivíduo está em um ambiente cercado de afetividade e emoção, este terá maiores chances de se motivar a aprender algo. Os autores acreditam que tais processos ajudam a compor a consciência (entendendo esta como tal), que por meio da linguagem falada, escrita ou simbolizada permite que as ações sejam praticas direcionadas à construção do sentido.

Segundo Falcão (1988) a infância é, sem dúvida, a idade em que mais se aprende, mas não é a única, podendo esta dar-se em qualquer idade, porem sempre havendo uma motivação e monitoramento para que a mesma seja efetiva.

Desenvolvimento das funções cognitivas: alguns olhares

Piaget (1980) definiu o desenvolvimento cognitivo como sendo o processo de equilibrações sucessivas em um processo contínuo por diversas fases e períodos pelo qual a criança constrói certas estruturas cognitivas, passando elas por quatro etapas: o sensório-motor, a pré-operatória, operatório-concreta e a operatório-formal.

1- Etapa Sensório-motora: A criança nasce e até aproximadamente os dois anos de idade ela baseia-se em percepções sensoriais para resolver seus problemas,

esses esquemas sensório-motores são construídos através de reflexões inatas no processo das influências da socialização (PIAGET, 1980).

2 - Etapa Pré-operatória: Por volta dos dois anos começa o aparecimento da linguagem oral, chamados de esquemas representativos ou simbólicos, dando possibilidades de novas formas de lidar com o meio. O pensamento da criança centra em si mesma e por isso o pensamento pré-operatório é conhecido como pensamento egocêntrico (PIAGET, 1980).

3 - Etapa Operatório-concreta: Por volta dos sete anos de idade a criança se encontra em uma nova etapa de desenvolvimento cognitivo, as características da inteligência infantil, a forma como ela lida com o mundo e o conhece. Essa etapa se caracteriza pelo pensamento lógico e objetivo, o pensamento se torna menos egocêntrico e a criança já é capaz de construir um conhecimento associado com o mundo que a rodeia. O real e o imaginário já não se misturam em sua percepção.

Este período é denominado concreto porque a criança já consegue ordenar, seriar e classificar, pensando corretamente os meios que utiliza para compreender seus pensamentos e observações (PIAGET, 1980).

4 - Etapa Operatório-Formal: A criança que se encontra nesse período se torna capaz de raciocinar logicamente e é por volta dos 13 anos de idade que seu pensamento se torna livre das limitações da realidade concreta.

Segundo Piaget (1996) existem no desenvolvimento humano diferentes momentos, pensamentos, e ao mesmo tempo as etapas desses desenvolvimentos podem ser contínuas ou descontínuas, cada etapa cognitiva apresenta características próprias e cada uma constitui um determinado tipo de equilíbrio. Podendo assim ser quantitativas como também qualitativas tornando ao mesmo tempo os conhecimentos adquiridos acessíveis e organizados de formas diferentes.

De acordo com Vygotsky (1978):

Para se estudar o desenvolvimento das crianças deve-se começar com um entendimento da unidade dialética entre duas linhas radicalmente diferentes: a biológica e a cultural. Para adequadamente estudar tal processo, é preciso conhecer estes dois componentes e as leis que governam seu entrelaçamento a cada estágio de desenvolvimento infantil (p. 19).

O autor destaca que é através do ambiente que a pessoa vive que ela se constrói. A criança não nasce sabendo, ela aprende a partir do meio em que vive, como os hábitos, sua forma de pensar, sua linguagem, seu raciocínio e seus conhecimentos adquiridos e acumulados por gerações e gerações de outros adultos.

Portanto a criança precisa de muitos anos para pouco a pouco realizar isso.

Vygotsky (1993) apresenta como outra concepção da evolução dos conceitos científicos não nega a existência de um processo de desenvolvimento

no cérebro da criança em idade escolar; o autor defende, porém que este processo não difere essencialmente de maneira nenhuma do desenvolvimento dos conceitos formados pela criança na sua experiência cotidiana e que não tem qualquer interesse considerar-se estes dois processos em separado.

Dutra *et al* (2013) enfatizam que o ser humano está em constante processo de desenvolvimento, sendo equilibrado gradativamente à medida amadurece com as experiências. Assim, a capacidade humana de comunicar por meio da fala pode ser considerada inata e adquirida. Porém, há que se compreender que a vivência em ambientes diferenciados promove um melhor desenvolvimento cognitivo, uma vez a socialização tende a ser uma grande ferramenta para que o processo se torne cada vez mais eficaz e coerente. Tudo o que é novo no desenvolvimento provém do exterior, substituindo os modos de pensamento próprios da criança (VYGOTSKY, 2001).

As funções cognitivas estão relacionadas no processo pelo qual o organismo recebe informações para elaborar seu comportamento. Nesse sentido existem três níveis de organização do comportamento de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento psicomotor.

- O nível sensório-motor;
- O nível da estruturação perceptiva;
- O nível da representação mental que termina na simbolização e na conceptualização (VYGOTSKY, 1993)

Estes três níveis correspondem a três modos de tratamento da informação sensorial e estão relacionados a dependência de centros nervosos diferentes. É essencial permitir a cada criança a melhor utilização do seu potencial genético utilizando o suporte da ação associada a simbolização, privilegiando a experiência vivida pela criança e levando em consideração a cronologia das etapas do desenvolvimento para atingir as funções mentais mais elevadas no decorrer da escolaridade primária (VYGOTSKY, 2001).

Desenvolvimento da aprendizagem

A construção do conhecimento na escola aponta para a necessidade de um processo contínuo de interação pedagógica como responsável pelo sucesso ou insucesso do aluno na instituição sendo assim o desenvolvimento da aprendizagem da criança está relacionado a diversos fatores como é o caso da forma como são transmitidos os conteúdos, bem como às realidades sociais à que estão sujeitas.

Sendo assim é necessário compreender que, segundo Dutra *et al* (2013), os processos cognitivos são estruturantes da aprendizagem e esta impõe novos

padrões de organização do cérebro e da relação com o ambiente em que o estudante está inserido, ou seja, permeada por fatores intrínsecos e extrínsecos. Os autores esclarecem que nesta perspectiva pode-se afirmar que as dificuldades de aprendizagem advêm tanto de fatores genéticos quanto ambientais.

É relevante que a aprendizagem adquirida seja significativa e possa atuar frente às reais necessidades e interesses dos alunos, numa busca de respostas para os problemas da realidade social mais ampla (CASTRO, MATOS, 1997).

No momento da aprendizagem, esta é retroalimentada por processos cognitivos como a consciência, a motivação, a afetividade, a emoção, a linguagem, entre outros, que são alguns dos mecanismos que captam as informações disponíveis do meio exterior. Sendo assim, a não aprendizagem ocorre por várias interferências, tais como, transtornos, déficit, problemas e distúrbios, porém, estes não serão tratados neste trabalho (DUTRA *et al*, 2013).

É válido ressaltar que para a efetivação do desenvolvimento da aprendizagem, a criança precisa encontrar aplicabilidade ou uma função real no que lhe é transmitido, caso contrário, poderá surgir um desinteresse/desmotivação, o que tende a tornar inviável o referido desenvolvimento.

Segundo Castro e Matos (1997) a aprendizagem é significativa quando a criança aprende um conteúdo, um conceito, explica um fenômeno, resolve problemas, adquire normas de comportamento e valores e é capaz de atribuir-lhes sentidos e significados; quando a criança é capaz de estabelecer relações entre o que aprende e o que conhece.

A aprendizagem tem lugar de destaque na vida ser humano, que por sua vez, está e, constante processo de desenvolvimento. De forma biológica, para que a aprendizagem ocorra é necessário que haja um amadurecimento nas áreas cerebrais aliado a um estímulo resposta externo (DUTRA *et al*, 2013).

De acordo com Falcão (1988) a aprendizagem acaba por desenvolver um produto, consistindo este em novas informações e novos conhecimentos. Segundo o autor estes produtos, de natureza cognitiva e intelectual, variando em complexidade. Este produto é, contudo, a maior preocupação dos professores, interessados em que os alunos aprendam os vários itens do currículo.

Novo olhar sobre a aprendizagem nas escolas

Segundo Tosltoy *apud* Vygotsky (2001) uma criança necessita de uma possibilidade de adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto linguístico geral. De acordo com o autor, para a maior parte dos educadores, é impossível transmitir pura e simplesmente um conceito de professor para aluno. Por isso, existe a necessidade de pensarmos uma escola crítica e criativa,

um espaço de formação integral do educando e da construção coletiva do conhecimento, em que o aluno tenha sucesso no seu processo de aprendizagem e seja feliz por se desenvolver e crescer.

De acordo com Castro e Matos (1997), o momento da elaboração da proposta educacional é importante porque requer a tomada de decisões quanto à ação pedagógica a ser desenvolvida, a partir do confronto e da análise entre aquilo que se delineou como desejado e as condições concretas de trabalho com que efetivamente se conta. Os autores supracitados ponderam que é igualmente importante que a mesma equipe decidiu coloque em execução e avalie o que foi proposto, pois o sentido do planejamento é tornar clara, precisa e organizada a ação do profissional de educação, num processo dinâmico e contínuo de harmonização de ideias, realidade e recursos disponíveis para uma atuação mais eficiente.

Sendo assim, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) da instituição caracteriza o próprio perfil, ao delinear sua proposta de educação. Para Castro e Matos (1997), o PDE confere à escola a identidade própria identidade, podendo ser observado como a verdadeira identificação institucional, pois expressará a sua fundamentação filosófica, política e pedagógica, ou seja, o processo educativo em todas as suas dimensões e como pretende desenvolvê-lo e avalia-lo (CASTRO, MATOS, 1997).

Porém, é imprescindível mencionar que o aspecto estrutural, ou propriamente cognitivo, e o aspecto afetivo são indissociáveis, uma vez que, segundo Seber (1997) a afetividade não explica a construção da inteligência, precisa-se acrescentar que as construções intelectuais são permeadas passo a passo pelo aspecto afetivo e que ele é muito importante.

O papel da escola

A escola é vista como uma organização social que possibilita contatos interpessoais. No entanto, as relações humanas ali estabelecidas são variadas e influenciadas por valores, experiências e aspirações individuais. Castro e Matos (1997) esclarecem que a escola conquistará sua autonomia somente no momento em que se for capaz, realmente, de planejar e executar uma proposta pedagógica que expresse o conjunto de vozes de sua equipe. Os autores ponderam que as demais atividades, sejam administrativas ou financeiras, embora reconhecidamente importantes, são fundamentais na medida em que funcionam para assegurar a viabilidade do processo pedagógico.

Dessa forma, França (1997) afirma que a educação atualmente exige o repensar da atuação dos educadores quanto à democratização do saber, das oportunidades, das relações entre professor e aluno e do processo

ensino-aprendizagem.

Devido às características próprias da escola no processo de construção do conhecimento escolar, ao ensinar, o professor faz adequações que levam à modificação do conhecimento original. Mas existem alguns aspectos desse conhecimento que devem estar presentes no saber escolar.

Vários estudos mostraram que é precisamente durante os primeiros tempos da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência refletida e o controle deliberado, começam a ocupar o primeiro plano no processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001).

Educar crianças precisa do cultivo da imaginação, dos sentidos, das brincadeiras, despertando assim o lado racional da criança, fortalecendo os lados intelectuais, as impressões sensoriais, experiências com manuseios de objeto, proporcionando desse modo uma exploração do mundo pelos sentidos. Garantir a aprendizagem é dar a criança a oportunidade de aprender coisas dentro de um campo abrangente de conhecimentos.

Segundo Vygotsky (2001) a criança em idade escolar, embora vá ganhando em deliberação e domínio das suas funções, não tem consciência das suas operações conceituais, segundo o autor todas as funções mentais de base se tornam deliberadas e conscientes, durante a idade escolar, exceto o próprio intelecto.

Planejar atividades com as crianças de acordo com sua idade, como passeios, brincadeiras, atividades livres auxiliam no desenvolvimento e na aprendizagem abstrata, estimulando sua comunicação, seu cognitivo e a relação social com outras pessoas e com outras experiências.

Rousseau (1710-1778) era contra a preparação da criança para a vida adulta, para ele a criança tinha muito valor, e principalmente tinham valor em si mesmas, por isso ele contra a criança ser limitada em um único pensamento ou condição. Para ele era papel da escola e do professor abrir caminhos para a liberdade para a criança aprender através de suas experiências, das atividades práticas, da observação, da livre movimentação e de diferentes formas de contato com a realidade.

Cicillini (1997) afirma que o conhecimento construído e divulgado na escola é um conhecimento peculiar, segundo a autora, além das características própria de sua construção em sala de aula, ele é produto da interação com outras formas de conhecimento, por exemplo, o conhecimento produzido nas universidades ou outras instituições de pesquisa.

A escola precisa perceber, dessa forma, que se não há compreensão dos conteúdos pelo menos deve haver certa afetividade nos intercâmbios mantidos com os professores.

Educação cognitiva: é possível?

Como os níveis de estruturação variam no decorrer do processo evolutivo, isso significa que as crianças não aprendem sempre da mesma maneira, ou seja, o valor dos conteúdos escolares depende da etapa de desenvolvimento do raciocínio da criança (SEBER, 1997).

Sendo assim é relevante compreender que a educação cognitiva não está ligada a uma forma mecânica de ensino, a repetição a sistematização e memorização, mas ao contrário. É a construção do conhecimento, do pensamento crítico, reflexivo, criando assim a habilidade para lidar com situações e estabelecer relações.

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação entre esses conceitos e cada objeto é logo de início mediada por outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica um acerto posição relativamente aos outros conceitos, isto é, um lugar num sistema de conceitos (VYGOTSKY, 2001, p. 12).

Cabe ao professor pensar sobre os processos utilizados na execução das tarefas para que assim possa analisar estratégias para utilizar para outras atividades, investigando estes processos levando em consideração vivências e experiências que ajudam neste olhar da prática educadora.

Silva (1997, p.30) esclarece que:

Repensar a prática pedagógica no momento atual da educação brasileira significa considerar as novas respostas da escola para a realidade sociocultural do país. O sistema escolar tem sido desafiado cada vez mais a assumir a função de espaço criador de condições que possibilitem a socialização e produção do saber entre educadores e educandos através de experiências pedagógicas que os considerem como sujeitos sociais e culturais de contextos determinados.

De acordo com Vygotsky (2001) a escola induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização do processo mental por parte da criança. Dessa forma é preciso repensar os modos, processos, estratégias e técnicas didáticas do fazer pedagógico dos professores, mas é preciso também, recuperar o papel que os mesmos assumem na tarefa de educar, isto é, suas finalidades.

Para Silva (1997), o professor precisa assumir uma atitude crítica diante de seu trabalho que associe teoria e prática na definição de critérios para a escolha das estratégias de ensino mais adequadas, sem perder de vista que ele é o elemento de mediação na relação do aluno com o conhecimento escolar.

Seber (1997) pondera que o que o professor transmite não cria o conhecimento na criança. Como também não cria o seu interesse. De acordo

com o autor, se a informação que ele pretende transmitir não for passível de ser assimilada pelos esquemas da criança, nada, desde “castigos”, “xingos”, “tapas na cabeça” até “estrelinhas no caderno”, nada em, absoluto tem chance de tornar o ensino eficaz.

Vale ressaltar que para que uma educação cognitiva efetiva é imprescindível que o professor prepare e ministre uma aula também eficiente que permita a construção do conhecimento pelo aluno. Sendo assim é necessário que o professor possua, segundo Castro e Matos (1997):

Conhecimento do aluno concreto: situado no seu contexto histórico social e cultural. Como aprende, o que sabe, o que precisa aprender. É preciso considerar que o aluno é portador de muitos saberes e levar em conta ainda as suas necessidades expectativas, a realidade do seu meio visual.

Conhecimento do conteúdo que ensina: é preciso domínio do assunto e saber selecionar conteúdos significativos e importantes para o aluno. É fundamental saber relacionar e articular o conteúdo às necessidades, aos interesses e problemas dos alunos frente à realidade social e ao conhecimento acumulado.

Conhecimento de procedimentos básicos e coerentes com a natureza dos conteúdos: não basta apenas dominar conteúdos, a forma de trabalhá-los é também muito importante. O professor é o responsável por assegurar vínculos de significado e de sentido entre o aluno e o conteúdo escolar.

Conhecimento de produtos de aprendizagem: os produtos de aprendizagem e as melhores maneiras de alcançá-los, quando compartilhados com os alunos, delineiam expectativas de aprendizagem que vão propiciar oportunidades para que o aluno “aprenda a aprender”.

Conhecimento do valor da interação professor-aluno como elemento facilitador da aprendizagem: a relação pedagógica interativa entre professor e aluno proporciona um clima de confiança e segurança entre os sujeitos da educação, facilitando a aprendizagem.

Conhecimento do processo de avaliação: é preciso pensar a avaliação como um processo contínuo e dinâmico que permita acompanhar, estimular e ajudar o aluno, para que ele seja bem-sucedido na escola.

Conhecimento da dimensão social do trabalho na sala de aula: o processo educativo deve ainda considera a formação de um aluno crítico e criativo, capaz de agir/interagir com eficiência no cotidiano das relações sociais na escola e na sala de aula.

Sendo assim é possível perceber que a importância da ação planejada, coerente com a realidade, reside fundamentalmente no fato de possibilitar a preparação intencional e sistemática de uma aula ou conjunto de aulas, conforme o caso, de modo a assegurar o alcance dos objetivos de ensino propostos, assim como o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido e socialmente acumulado.

Contudo é preciso que o professor considere o nível de estruturação cognitiva da criança, porque é em função desse nível que ela terá condições de aprender algo.

Considerações finais

Tendo por base todo conteúdo abordado é possível perceber que tratar do processo cognitivo frente às possibilidades e métodos de ensino torna-se imprescindível, visto que este estudo se apresenta como grande ferramenta para uma melhor compreensão de todas as etapas pelas quais o aluno passa durante o processo de aprendizagem.

Para tanto é relevante que se compreenda que para este caso o objeto de estudo é o aluno, o corpo discente como um todo, sem que haja discriminação ou preferência por determinado público, uma vez que mesmo que todos possuam os mesmos estágios de aprendizagem, conforme evidencia Piaget no decorrer das ideias abordadas, o processo pode apresentar variações consideráveis.

Há que se observar, ainda, o processo cognitivo é o responsável pelas modificações acarretadas durante a aprendizagem, sendo esta, atualmente, de responsabilidade de um sistema educacional que se apresenta defasado e alienado frente às reais necessidades para eficiência efetiva do processo de aprendizagem.

Contudo há de se convir que a aprendizagem não é uma função fácil e padronizada, uma vez que cada indivíduo apresenta uma singularidade no que tange ao desenvolvimento próprio e à assimilação do conteúdo que lhe é transmitido.

Conceituar, identificar, compreender e caracterizar o processo cognitivo se torna, pois, atualmente, a chave para se reinventar a educação e o sistema educacional atual viabilizando um aprendizado diferenciado e de melhor qualidade aos discentes.

Referências

CASTRO, Elza Vidal de; Matos, Maria do Carmo de. *In*: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Guia de estudo: reflexões sobre a prática pedagógica**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997.

CICILLINI, Graça Aparecida. **A produção do conhecimento no contexto escolar**. *In*: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Guia de estudo: reflexões sobre a prática pedagógica**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997.

DUTRA, Ana Cláudia Maquiné *et al.* **Processos cognitivos: considerações acerca das dificuldades de aprendizagem**. Revista Amazônica de Ensino de Ciências. Manaus, v. 6, p. 73-86, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uea.edu.br/download/revistas/arete/vol.6/arete_v6_n10-2013-p.7386.pdf>.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

FRANÇA, Robson Luiz de. **A relação professor-aluno no processo pedagógico**. In: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Guia de estudo: reflexões sobre a prática pedagógica**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997.

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

PIAGET J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1996.

____. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo. 1978.

____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Sarita Medina da. **O fazer do professor: ampliando as possibilidades didáticopedagógicas na sala de aula**. In: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Guia de estudo: reflexões sobre a prática pedagógica**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. In **Obras escolhidas**. Madrid: Visor, 1993. V.2

____. **Pensamento e Linguagem**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TDAH NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Gois Silva¹

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior²

Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH é um dos temas de maior relevância no campo educacional e da saúde na contemporaneidade. Tratar essa questão no sentido de compreendê-la com maior precisão é fator fundamental para o atendimento de qualidade aos estudantes diagnosticados com TDAH nos espaços das escolas. É bastante visível que pouco tem se falado sobre as estratégias de aprendizado para crianças com TDAH, pois muitas escolas não têm dado tanta importância para a incluir esse aluno. Durante a leitura de algumas pesquisas relacionadas ao tema percebeu-se o quanto os alunos que possuem esse transtorno são deixados de lado na maioria do que é proposto, devido não conseguir captar tudo aquilo que o professor passa.

O TDAH é um transtorno que geralmente se desenvolve na infância e tende a acompanhar o indivíduo por toda sua vida. Atualmente “afeta uma parcela de 3 à 5% da população escolar infantil, onde atinge várias partes do cérebro, geralmente causando falta de atenção, desinteresse, inquietude, impulsividade”. (CAMARA, et al, 2012, p.07). Com a difusão deste percentual de pesquisa, Câmara et al (2012), ainda relata que pouco tem se falado sobre as estratégias de aprendizado para crianças com TDAH, pois muitas escolas não têm dado tanta importância para a incluir esse aluno.

Partindo dessa realidade, pode-se dizer que os alunos com esse transtorno são considerados como maus alunos, porém percebe-se a responsabilidade do professor para lidar com esse aluno, propondo novas estratégias de ensino que o inclua e incentive a uma rotina que ajude no desempenho escolar. O presente estudo propõe uma análise acerca das metodologias de ensino desenvolvidas para alunos Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade–TDAH nos Anos Iniciais.

1 E-mail: bgois979@gmail.com.

2 E-mail: prof.dilmarjr@hotmail.com URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

Nesse sentido, é preciso rever as metodologias empregadas, e como os professores estão contribuindo para a aplicação dos procedimentos/estratégias pedagógicas no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, em que os professores venham garantir aos alunos com TDAH, prestígios, acolhimento dentro da escola, e conhecimentos no ensino da aprendizagem. Sabe-se que os procedimentos/estratégias são de grande relevância na elaboração de aulas, pois a partir do conhecimento das particularidades de cada aluno, o professor tem a possibilidade de preparar os recursos didáticos essenciais para a rotina da sala de aula.

Ao conhecer cada aluno, os professores dão importante contribuição para ensino das crianças, sobretudo àquelas com TDAH, pois o planejamento dessas aulas tem a mediação sobre os contextos reais dessa demanda e assim, favorecer melhores práticas. Para o desenvolvimento desta pesquisa, ressaltamos algumas justificativas pelo interesse da temática. Primeiro, nossa experiência com crianças com hiperatividade no cotidiano acadêmico, durante o estágio supervisionado e nas atividades de extensão, fator que nos permitiu identificar que a hiperatividade muitas vezes implica na articulação da língua oral das crianças.

Outras razões pela escolha da temática está na possibilidade de realizar uma pesquisa detalhada sobre os pressupostos pedagógicos: pela necessidade de aprofundar nossos estudos de maneira detalhada do que deve ser estudado e analisado no contexto abordado. Falar sobre TDAH se configura como uma tarefa complexa e multifacetada no cotidiano enquanto pesquisadora iniciante e profissional da educação.

Os professores devem estar atentos às realidades vivenciadas neste contexto, não podendo deixar passar por despercebido quaisquer formas/manifestação de comportamento e desvio de atenção entre as crianças, por isso, deve-se rever as questões das metodologias que são ou estão sendo trabalhadas na sala de aula são importantes para a organização mental dos alunos e assim, melhor organizar a rotina das salas de aula.

Quanto ao uso das metodologias utilizadas pelos professores que são desenvolvidas para as crianças com TDAH, estabelecidas e elaboradas de acordo com a rotina, estas, devem ser aplicadas de maneira organizada e planejada aos alunos dependendo do comprometimento, atenção e o grau em que se encontra a manifestação do comportamento durante o processo de ensino.

A preparação e organização das metodologias do professor deverá propor o ensino aprendizagem aos alunos com TDAH, estabelecendo aprendizado contínuo e significativos que garanta resultados satisfatórios. É através dessas práticas, que poderá suscitar reflexões como ponto de partida para desvelar os problemas encontrados na vida dos alunos, bem como explicações mais detalhas sobre os elementos do Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

A partir dessa apresentação, Buscamos respostas para a seguinte questão-problema: Quais as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar essas crianças com TDAH nos Anos Iniciais? A pesquisa desenvolveu-se com os princípios da referida ideia científica: Os professores ao utilizarem os procedimentos/estratégias, estarão mobilizando e estabelecendo o desenvolvimento e estímulos para o ensino de aprendizagem para as crianças com TDAH, e ao utilizarem recursos didáticos, atividades criativas e diversificadas, estarão propondo estabilidade, formação e o ensino de aprendizagem para os alunos que possui TDAH.

Partindo desse pressuposto, o trabalho tem o seguinte objetivo geral: Compreender as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar essas crianças com TDAH nos Anos Iniciais. Está apoiada aos seguintes objetivos específicos: Analisar os conceitos e as causas do TDAH; Identificar os procedimentos/estratégias metodológicas utilizadas pelos professores do ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem dos alunos com TDAH; e Caracterizar a organização dos procedimentos/ estratégias metodológicas empregadas pelos professores no Ensino Fundamental no processo de ensino aprendizagem dos alunos com TDAH.

O referencial teórico do trabalho está embasado na contribuição de algumas bases teóricas e documentos oficiais, dentre elas destacam-se: Farias e Gracino (2019), Lopes (2011), Ribas (2018), Rossi e Rodrigues (2009) sustentando às discussões acerca dos conceitos de TDAH, suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho possui o seguinte formatado estrutural: a introdução, contendo uma breve apresentação à temática, a problematização e questão-problema, objetivos geral e específico, bem como a relevância do estudo. Um capítulo de referencial teórico evidenciando as discussões teóricas acerca do TDAH e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, quanto ao uso das metodologias em sala de aula. A metodologia do estudo pautada na dimensão qualitativa e o método de produção e análise dos dados subsidiados pela teorização.

A partir da leitura de materiais relacionados ao objeto de estudo, é possível concluir que esse trabalho pedagógico visa distinguir as estratégias utilizadas por professores de alunos com TDAH. É necessário pensar sobre a importância de propor novos desafios e novas rotinas para lidar com os alunos que possuem esse transtorno, refletir sobre o papel do professor na vida desse aluno, em especial nos anos iniciais da escola que é o momento que é percebido tal diferença no comportamento e ter clareza sobre os objetivos a serem alcançados.

Referencial teórico

O TDAH: identificação e caracterização

De acordo com Rotta et al., (2006 p. 365), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade “é um transtorno neurobiológico, de causas ainda desconhecidas, mas com forte participação genética na sua etiologia”. Autores ainda afirmam que suas causas podem ser caracterizadas pelos fatores biológicos, pré, peri e pós natal, familiares, ambientais, sociais e culturais. Indivíduos acometidos com o TDAH apresentam problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade, além desses aspectos, eles estão propensos a apresentar dificuldades temporais, organizacionais e de conduta (DUMAS, 2011).

Em alguns casos, esses sintomas podem refletir no processo de aprendizagem, mesmo que o déficit de atenção seja ou não associado com a hiperatividade, pois “frequentemente comprometem o rendimento escolar, já que a atenção seletiva a estímulos relevantes é condição para a ocorrência das aprendizagens em geral, particularmente as escolas” (ROTTA et al., 2006, p. 365)

Segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10, 2011), o TDAH está no grupo de transtornos caracterizados, por início precoce, durante os cinco primeiros anos de vida, apresentando falta de perseverança nas atividades, que exigem envolvimento cognitivo, e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nem uma, associadas a uma atividade global desorganizada, descoordenada e excessiva.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) consiste em um comprometimento neurocomportamental caracterizado por desatenção e hiperatividade/impulsividade que, frequentemente, resulta em prejuízo funcional substancial (VISSER; LESESNE, 2003). Entende-se que a palavra transtorno não é análoga a palavra doença, é preciso saber a diferença de ambos. Doença é quando os processos etiológicos ou patológicos já são conhecidos e conseguimos identificar, já o transtorno são processos ainda desconhecidos o que torna a identificação e o diagnóstico apenas clínico, ou seja, baseado na contextualização dos sintomas. (CLAI BRITES, 2018)

O TDAH é um dos transtornos psiquiátricos mais estudados no mundo, entretanto existe um questionamento sobre a sua origem e até o momento não há um consenso científico sobre as suas reais causas, ou seja, quanto a ele ser genético ou adquirido. Podemos dividir os fatores que causam o TDAH em fatores neurobiológicos (que incluem genética e anormalidades cerebrais) e fatores ambientais que são o de forma adquirida. (VAN LIER et al., 2007; LARSSON et al., 2011).

O médico inglês, George Still, considerado o pai da pediatria britânica, utilizou o termo “Déficit de Controle Moral” para conceituar o TDAH. Ele

considerava que os sintomas do transtorno eram causados por fatores biológicos, onde haviam sido herdados pelo indivíduo ou por lesões no sistema nervoso central. Através de muito estudo, Still considerou que as crianças que tinham esse transtorno eram incapazes de aprender com as consequências de suas ações, porém não possuem um prejuízo intelectual. (BIEDERMAN et al., 2000).

Os fatores ambientais mais comumente apontados que podem promover a aquisição do TDAH é o alto consumo de tabaco e álcool da mãe durante a gestação, 4 histórias de abuso infantil, exposição a neurotoxinas como o chumbo, dentre diversos outros fatores como o nascimento prematuro e complicações no parto que podem influenciar. (LARSSON et al., 2011).

Segundo Faraone e Biederman (2003) os estudos mostram que pais de crianças diagnosticadas com TDAH também podem ter apresentado evidências do transtorno na infância. Mesmo que ao passar dos anos as evidências do transtorno sejam favoráveis, o diagnóstico não deixa de existir na fase adulta. O transtorno é caracterizado pela alteração no comportamento, tais como: inquietação, dificuldade de concentração e atenção, e repetição de erros de coisas que já foram ensinadas.

O TDAH pode ser diagnosticado de quatro formas que se diferenciam apenas pela seu tipo: “Hiperativo/Impulsivo, Desatento, Combinado ou Misto ou um tipo não específico onde a criança apresenta os sintomas, porém não são suficientes para ser diagnosticada”. (CLAI BRITES, 2018).

Quanto a prevalência do TDAH em crianças é maior do que em adultos. Visser e Lesesne (2003) relataram que aproximadamente 7,8% das crianças americanas entre 4 e 17 anos (cerca de 4.418.000) tiveram diagnóstico de TDAH. Fatores como linha de pobreza, gênero e grau de escolaridade dos adultos nas famílias foram comparados. Crianças e adolescentes do sexo masculino provenientes de linhas abaixo da pobreza e com parentes adultos com nível médio de escolaridade tiveram mais chances de ter sintomas do TDAH diagnosticados.

Uma taxa de prevalência menor (4,3%) teve diagnóstico e tratamento medicamentoso para o transtorno. O TDAH é um fenômeno complexo produzido na interação de diversos fatores biológicos e psicossociais. Essa diversidade também é encontrada no que diz respeito aos sintomas do transtorno. Há casos em que os sintomas do TDAH são evidenciados apenas quando há um contato mais profundo. “Em geral, estes indivíduos têm muitas outras habilidades e uma capacidade intelectual que permite “driblar” o TDAH na maioria das situações” (MATTOS, 2005, p.31).

Para diagnosticar o TDAH em crianças faz-se necessário, além do exame clínico da mesma, que sejam realizadas entrevistas com os pais e com os professores, pois as crianças nem sempre conseguem fazer um relato preciso

acerca do seu comportamento (COUTINHO et al, 2009). A necessidade de obtenção de tais fontes de informação é ainda corroborada pela seguinte afirmação de Coutinho et al, (2009, p.98) “alguns estudos demonstraram que a correlação entre relatos de pais e professores é apenas modesta, e informantes apresentam melhor relato quando se referem a comportamentos restritos a seu ambiente de origem [...]”.

No período da infância que compreende a pré-escola e o ensino fundamental, a criança demonstra algumas das características mais famosas em quem é diagnosticado com TDAH: agitação excessiva e impulsividade, já na adolescência manifestam dificuldades de organizar suas tarefas. A agitação tende a diminuir, mas em consequência a concentração também diminui, a baixa autoestima e problemas para conter impulsos também podem ser notados com mais facilidade. (CLAI BRITES, 2018).

O fator mais importante para detectar esse transtorno na criança é a atenção diária na apresentação desses sintomas, sendo observados pelos professores, pais e as demais pessoas e ambientes que a criança está envolvida. (GOLDSTEIN,1994). O TDAH é caracterizado pela persistência e frequência dos sintomas que acabam trazendo alguns prejuízos para o indivíduo, eles tendem a ter rendimentos escolares mais baixos, problemas de memorização, problemas para se mandar quieto quando necessário, ficar sempre mexendo os pés e as mãos e até mesmo dificuldade para seguir regras.

É necessário planejar uma rotina para essa criança, e ficar sempre atento ao seu processo de desenvolvimento, aplicando sempre métodos que são positivos para o avanço da criança criando assim estratégias que favoreçam o seu desenvolvimento. A seguir, serão apresentadas dificuldades encontradas pelos alunos com TDAH no cotidiano da sala de aula.

Principais dificuldades apresentadas dos alunos com TDAH

O TDAH é um distúrbio neurobiológico crônico que afeta milhares de criança, jovens e adolescentes, causando desatenção, desassossego, impulsividade, reflexos negativos no convívio social familiar. Os primeiros sinais aparecem durante a primeira infância e pode durar por toda a vida se não for reconhecido e diagnosticado.

Para tanto, essa parte se dedica em abordar os assuntos de ênfase da pesquisa, tal qual, a dificuldade enfrentada da aprendizagem das crianças portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, bem como a importância do acolhimento familiar para o desenvolvimento dessas crianças.

Geralmente essas crianças apresentam dificuldade em manter o foco, dificuldade motora e agitação. Um dos pontos negativos de quem possuem TDAH

pode desenvolver morbidades, tais como; ansiedade e depressão. (COUTINHO et al, 2009). Esses problemas tendem a aparecer em jovens, podendo causar dependência em usos de álcool ou drogas. Os pais e profissionais da educação deve se atentar aos sintomas, pois quanto mais cedo for o diagnóstico, melhor será o tratamento e evita os prejuízos causados na educação.

A dificuldade no aprendizado consiste nas próprias características do transtorno, como a dificuldade de concentrar e manter atenção sob determinada coisa e a fácil distração para outros pontos indesejáveis no momento de aprendizagem. É importante que o professor tenha conhecimento sobre as estratégias aplicadas para que no momento de agitação da criança, ele consiga chamar atenção para outro foco (SILVESTRE, 2014).

Segundo Santos et al. (2013) os alunos com TDAH demandam mais habilidades dos professores, que normalmente tendem a conflitar com esses alunos devido ao comportamento inadequado, decorrente do transtorno, como a dispersão dos demais alunos durante a aula, a inquietação e a dificuldade no aprendizado que acaba não conseguindo bons resultados. Essas crianças são inquietas durante a aula e muitas vezes são taxadas como indisciplinadas e desobedientes. A dificuldade em concentração resulta em baixo desempenho dessas crianças, que podem ser conferidas até mesmo através da escrita, erros em realização dos trabalhos por falta de atenção (SANTOS et al., 2013).

Segundo Prette e Rocha (2010), os alunos que apresentam dificuldades de relacionamento entre seus professores e seus colegas, com sintomas de hiperatividade e desatenção são chamados de alunos com condutas típicas. Tal denominação se dá devido as condutas típicas que se refere aos comportamentos de alunos com TDAH. As crianças com transtornos neurológicos, não conseguem separar o que é prioridade daquilo que não é, o que, conseqüentemente afeta o resultado no seu desenvolvimento. Tais crianças gozam do direito à Educação Especial, que visa a flexibilização do ensino com práticas pedagógicas que atendam a necessidade e a demanda educativa das crianças possuidoras desse transtorno (PRETTE & ROCHA, 2010).

Para Prette & Rocha (2010) com relação a participação familiar na vida das crianças com Transtorno de Hiperatividade se mostra de suma importância, vez que o comportamento da família em cima do desenvolvimento da criança é crucial para sua evolução ou para a progressão do quadro de hiperatividade.

Os pais são como uma espécie de ninho para os filhos, onde se destacam na resolução de conflitos, tanto nas questões de comunicação, como no afeto e facilidade em compreender as expectativas dos filhos frente aos problemas, conseguindo chegar a um consenso final, porém, na maioria dos casos a relação parental não se faz presente nesse sentido, já que muitos pais não conseguem

compreender a relação da hiperatividade com seus filhos, tornando a relação desgastante através das práticas sem sucesso dos pais em controlar as ações e reações de seus filhos (PRETTE & ROCHA, 2010).

Os estudos mostram que as relações entre filhos portadores de TDAH e seus pais são mais negativas que positivas, devidos as essas tentativas frustradas dos pais de tentar controlar as atitudes impulsivas dos filhos, advindas do distúrbio neurológico. Assim, os pais acabam abrindo mão das tentativas e das manobras corretas, como práticas coercitivas e o uso de práticas parentais positivas (PRETTE & ROCHA, 2010).

Essas práticas parentais positivas surtem efeitos positivos na relação entre pai e filhos, mesmo que tenham custos maiores para os pais. Entretanto, as práticas negativas, como a punição indiscriminada e excessiva, ou recompensa para se comportarem de forma pretendida pelos pais torna a relação mais desgastante e surte efeitos progressivos na criança em relação a hiperatividade, resultando em comportamentos rebeldes e negativos para com os seus tutores (PRETTE & ROCHA, 2010).

Estudos mostraram que mães que possuem filhos com TDAH tendem a se isolarem e isolarem seus filhos da sociedade devido a demanda de cuidado e atenção e também por medo do constrangimento advindo do comportamento negativo da criança no convívio com outras pessoas. Tal isolamento acarreta nas práticas parentais menos efetivas, resultando nos comportamentos inesperados pelos pais por parte dessas crianças, devido à ausência de convívio social e de aprendizagem (PRETTE & ROCHA, 2010). Dessa forma, nota-se que a as condutas dos pais em relação ao convívio com os filhos hiperativos são pontos essenciais para o desenvolvimento destes se fazendo indispensável o comportamento adequado dos pais frente ao comportamento dos filhos, sempre buscando uma relação parental positiva.

A relação parental positiva é como um nexos de causalidade em relação ao comportamento da criança hiperativa. Embora exija muito jogo de cintura por parte da família, essa relação que irá definir o comportamento da criança e sua evolução quanto ao transtorno. O papel da escola e de práticas de inclusão se mostram de suma importância, porém, o elo entre a escola, família e criança será o resultado pretendido e na evolução da aprendizagem dessa criança.

O conjunto entre a escola, família e a criança são importantes para o tratamento, desenvolvimento e socialização da criança hiperativa. Também diz respeito ao sucesso dessa criança em relação a sua vida escolar, vez que, essas crianças possuem limitações quanto ao grau de aprendizagem, se fazendo presente o apoio familiar e escolar (SILVESTRE et.al 2014).

Um dos pontos principais desse desenvolvimento e trabalho com essas crianças, é o interesse dos pais em verificar a atuação da instituição em relação

aos alunos com TDAH, se os professores estão preparados com a didática correta para atendê-los, conforme as propostas pedagógicas de avaliação da criança.

Assim, demonstrando apoio para a criança e conseqüentemente o positivo desenvolvimento em relação as atividades escolares (SILVESTRE et.al 2014). Um dos desafios enfrentados pelas escolas e os professores são em relação ao diagnóstico da criança, haja vista que as crianças com TDAH conseguem adquirir o aprendizado, porém, com dificuldades, decorrentes do transtorno. Todavia, existem crianças que não possuem TDAH mas também apresentam dificuldades de aprendizagem, dificultando o diagnóstico e tratamento correto (SILVESTRE et.al 2014).

Têm-se como consequência equívocos quanto ao diagnóstico à forma correta de passar o conteúdo didático ou as técnicas de aprendizagem, podendo influenciar significativamente na progressão pessoal do aluno e trazer mais desgastes quanto as formas tentadas e sem resultados pelo professor em sala de aula.

No ambiente escolar estão presentes crianças de diferentes culturas, crenças e costumes. Cada ser é único e carrega consigo suas particularidades que formam o indivíduo. Nas salas de aula temos reunidos uma diversidade de crianças, dentre esses alguns com comportamentos e atitudes diferentes: mais alheios, rebeldes, distraídos ou impulsivos. Ao professor, cabe a tarefa de proporcionar a todos a oportunidade de produzir seu próprio conhecimento, sem deixar ninguém para trás. Mas como alcançar essa meta, tão desafiadora?

Presenciamos frequentemente nas salas de aula crianças que não concentram nas atividades que estão sendo realizadas. Quando o professor está explicando algum conteúdo, basta observar e veremos alunos distraídos com objetos alheios à aula, ou olhando para fora da sala, ou até mesmo para o teto. Então, por que isso acontece? Já ouvimos muitos professores dizendo que este ou aquele aluno não presta atenção porque ele não sabe a matéria, não está entendendo nada.

Segundo Freitas et al., (2010) o que acontece é o contrário. Os alunos TDAH não aprendem porque não conseguem prestar atenção. O papel do professor nesses casos é de fundamental importância na vida educacional dessas crianças. Um professor atento e dedicado a seus alunos pode dispor de estratégias que desenvolvam o aprendizado de forma efetiva. Baseado nessas indagações, a seção a seguir tem por objetivo identificar as intervenções de caráter psicopedagógicas no que diz respeito ao acompanhamento de crianças com TDAH no processo educacional.

Intervenções de caráter (psico)pedagógica para o acompanhamento de alunos com TDAH

É cada vez mais comum encontrar, na escola, estudantes com TDAH, que são confundidos com jovens que possuem mau comportamento, que resistem às orientações do professor, que ficam inquietos, agitados e ansiosos mediante determinada situação. Por não serem identificados com esse transtorno e, por consequência, não terem identificadas suas dificuldades, esses estudantes não conseguem se concentrar, questionar, refletir sobre um problema apresentado em sala de aula, o que os deixa “atrasados” em seus conteúdos em relação a seus colegas. Nessa situação, aumentam os índices de repetência, baixo rendimento escolar, evasão e dificuldades emocionais e sociais.

[...] Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...] (REIS, 2011 p. 08).

A psicopedagogia é um campo de atuação, que podemos identificar como a princípio a junção da pedagogia com a psicologia, com o respectivo objetivo, o desenvolvimento de estratégias para ser trabalhada com crianças com dificuldades de aprendizagem, seja ela, na parte escolar, social e comportamental. Uma das principais características dessa área é o acompanhamento, também de crianças que sofrem com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, que mesmo a criança fazendo o tratamento com o médico e com os outros profissionais, não consegue suprir as suas limitações que estão extremamente ligada a área escolar.

A partir do momento em que o TDAH é diagnosticado e caracterizado, intervenções profissionais serão desenvolvidas afim de possibilitar os desvio de comportamentos, temperamento e atenção das crianças no cotidiano. Assim sendo, a psicopedagogia é uma das ciências que prática essas funcionalidades práticas com o intuito de favorecer uma melhor aprendizagem dos alunos na rotina da sala de aula.

A psicopedagogia estuda a maneira como o sujeito constrói seu conhecimento, na qual busca identificar principais dificuldades diante da aprendizagem como modo de preventivo e realiza estratégias que possa auxiliar o aluno na sala de aula. Nesse sentido, a psicopedagogia é a área de estudo que se preocupa em investigar a maneira como o sujeito constrói seu conhecimento. De acordo com Ribas (2018, p.18): “ela propõe estratégias e ferramentas que auxiliem no aprendizado. Sua atuação está associada aos âmbitos do indivíduo, do grupo, da instituição e da sociedade”.

A psicopedagogia é de extrema importância no âmbito escolar, podendo contribuir de maneira positiva na aprendizagem dos alunos com dificuldade. Além disso possui um importante papel para intervenção junta a família dos alunos, buscando melhorias para o processo de intervenção no ensino-aprendizagem.

Para Sampaio (2011, p. 03) a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades como caráter preventivo. Portanto não deve atuar somente no espaço escolar, mais sim com a família e comunidade para esclarecer sobre as etapas do desenvolvimento e suas características para poder identificar e analisar para poder fazer o diagnóstico e tratamentos necessários.

O profissional da educação deve ter uma certa atenção para os alunos que apresentam TDAH. São muitos os questionamentos em busca de melhores métodos pedagógicos para auxiliar o aluno com dificuldade. É por essa e outras razões que é necessário a instrução do pedagogo no espaço escolar. Entretanto, este profissional determina as perturbações no aprendizado dos alunos com base na observação e na análise. Além disso, o psicopedagogo é capaz de definir orientações didáticas e metodológicas para auxiliar no tratamento das dificuldades e/ou transtorno apresentado pelo aluno.

A dificuldade na atenção é o sintoma mais significativo para o diagnóstico do TDAH. Para afirmar essa teoria, Gracino (2019, p.115) realça mostrando que: “se não há estímulo para a aprendizagem, o rendimento da atenção desses sujeitos cai significativamente, tendo seu foco de atenção desviado por qualquer outro estímulo do ambiente”. Por esse motivo, é extremamente importante que a atenção das crianças seja estimulada; observa-se que, quando a motivação é adequada, os indivíduos com TDAH se mostram focados na atividade, inclusive com exercícios de concentração.

No contexto das práticas educativas inclusivas no cotidiano da sala de aula, o estímulo dados pelos professores aos alunos que possuem TDAH é de suma importância para o seu desenvolvimento na aprendizagem. Segundo o instituto Neurosaber, pode dividir tais estratégias em três eixos de ação: didática, em sala de aula, meios de avaliação e apoio organizacional. A didática em sala de aula deve buscar meios que melhorem a concentração deste aluno: mudar tom de voz de acordo com a necessidade dando ênfase em momentos mais importantes do assunto, colocar este aluno para sentar próximo do professor, começar a aula com algum tipo de motivação “ [...] uso de perguntas que devem ser respondidas ao final após a transmissão do conteúdo e que, em caso de acerto, pode ser dada uma nota que se somará á media final”. (NEUROSABER, 2016).

De modo específico à sala de aula, os professores juntos com a família da criança com diagnóstico, devem estar unidos nesta caminhada, pois o apoio da família se torna peça fundamental para o ensino, e os professores tem o papel

primordial para a execução dentro das escolas, mediar o conhecimento e estar também presentes em todos os momentos de aprendizagem de cada aluno.

Segundo Lopes (2011, p.21):

“Para melhorar a qualidade de vida e garantir um aproveitamento escolar satisfatório para uma criança com TDAH, o colégio e a família precisam trabalhar juntos, tanto os pais, quanto os professores, orientadores educacionais e o médico/psicólogo que acompanha a criança devem manter um contato estreito”.

Como citado anteriormente, o estudante com TDAH, assim como todos os outros estudantes, possuem seu próprio tempo de aprendizagem; porém, em sua maioria, os estudantes com TDAH precisam de um tempo maior para internalizar o que foi ensinado. Nesse sentido, torna-se indispensável a intervenção do professor para que esse estudante não venha a se sentir inferior em relação aos outros integrantes da turma, bem como a turma não o caracterize como uma pessoa lenta e exótica.

É necessário propor para o profissional docente que ele esteja preparado para se envolver com seus alunos e entender e atender cada necessidade que aflige o desenvolvimento das crianças com TDAH. De acordo com Rossi; Rodrigues, (2009).

Cabe aos professores a tarefa de garantir ao aluno uma formação que lhe propicie o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados e a aquisição dos comportamentos de autogoverno, capacitando-o a atuar sob novas contingências e agir com sucesso em relação ao mundo em um tempo futuro. (ROSSI; RODRIGUES, 2009).

Percebe-se que os professores tem como responsabilidades inserindo nos planejamentos e na organização das estruturas dos procedimentos/estratégias metodológicas para todas as crianças eu estão preparadas para ingressar nas escolas, os professores reunidos vai fazer suas colocações e ideias e suas propostas de planejamentos sobre as metodologias que serão apresentadas para se ministrar dentro da sala de aula, o professor deve convocar os pais para as reuniões realizadas, organizar palestras com que repasse informações sobre o que é TDAH, falar sobre os sintomas, tratamentos e seus cuidados diariamente, criar e programar projetos que tenha como crucial os alunos com transtorno déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A respeito disto, Mannoni (1977) relata que em muitos casos ao invés da escola propiciar uma boa convivência para com os alunos, eles acabam embrutecendo as pessoas que fazem parte desta, minimizando ou impossibilitando as práticas inclusivas, e assim, tornando a escola um lugar não propício ao crescimento do indivíduo.

Com base na literatura, existem alguns meios que facilitam tais processos em alunos com TDAH. Crianças com esse transtorno têm dificuldade em prestar atenção e atender as instruções dadas pelos professores, com isso, é importante que se crie meios que viabilizem o processo, Rotta (2006), sugere algumas intervenções, como:

- Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos;
- Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários e cartazes;
- Dar instruções de forma direta, clara e curta;
- Iniciar a aula pelas atividades que requerem mais atenção, deixando para o final do turno aquelas que são mais “agradáveis e/ou estimulantes”;
- Dar mais tempo os alunos;
- Colocar um número menor de páginas;
- Estabelecer conseqüências razoáveis e realistas para o não-cumprimento de tarefas e das regras bem combinadas anteriormente;
- Ignorar as transgressões leves que não forem intencionais;
- Permitir que ele saia para dar uma volta, tomar água;
- Sentar o aluno perto do professor, para que estes possam acompanhar mais próximos o trabalho desenvolvido pela criança, longe de janelas e das portas. (ROTTA, 2006, p. 369).

Diante dessas propostas de intervenção conforme apontadas na empiria, é necessário a certificação do aparato que as instituições de ensino possam oferecer para lidar com os alunos que possuem necessidades diferenciadas, pois mesmo que existam leis brasileiras que garantam a inclusão. Em contrapartida, observa-se que na prática diária os profissionais se deparam com a falta de recursos e despreparo profissional para lidar com essas crianças, “além disso, poucas medidas têm sido de fato, tomadas para amenizar o descompasso entre a formação inicial de docentes e as questões de ordem prática desencadeadas com a inclusão escolar” (GREUGOL, et al., 2013, p. 308).

Os alunos que apresentam os sintomas do TDAH devem preferencialmente sentar-se nas primeiras carteiras da sala, nunca perto da porta ou da janela, para evitar que se distraiam. As atividades se possível não devem ser longas, para que não ultrapassem o tempo de concentração dos alunos. É importante procurar diversificar o método de ensino, deixando uma aula diferente da outra, a fim de motivar os alunos. Estas e também outras estratégias que o professor vai descobrindo no decorrer do seu trabalho podem trazer um ganho significativo para os alunos com TDAH. O professor deve estar atento aos seus alunos e de forma alguma fazer distinção entre eles, pois as crianças com TDAH tendem a sofrer de baixa autoestima, devido às dificuldades de aprendizagem e também de relacionamento com os colegas, sendo de suma importância fazê-lo acreditar em seu potencial de aprendizado e incentivando-o sempre.

Apesar da vasta discussão sobre o assunto, percebe-se que a teoria diverge da prática, no qual, pessoas com desenvolvimento atípico não são socialmente aceitas e/ou rotulado com incapaz cognitivamente, o que provoca ou reforça sua baixa auto estima. Além disso, o método de ensino utilizado pelas instituições é bastante significativo na relação de ensino-aprendizagem, podendo auxiliar ou dificultar esse processo.

Considerações finais

Relatar sobre o TDAH é um aspecto fácil, porém não pode-se deixar de valorizar e enfatizar da importância dos achados científicos, nos quais encontra-se base para argumentar e explicar tais danos e prejuízos substanciais na vida das crianças e de seu entorno. Acredita-se que os resultados aqui expostos, podem subsidiar estudos posteriores abrangendo a temática, com o intuito de esclarecer a sociedade sobre os malefícios desse transtorno e orientar no que concerne às estratégias pedagógicas, psicopedagógicas e ocupacionais.

Pode-se compreender acerca das estratégias metodológicas e as intervenções que atendam as reais necessidades dos alunos com TDAH, que apresentam estilos diferenciados no que cerne ao processo de ensino e aprendizagem: um item importante para a efetivação da aprendizagem dos alunos com TDAH é o trabalho em conjunto do professor de sala com o da sala de recurso, pois dessa forma podem criar estratégias que facilita e das possibilidades de conhecer e compreender como conseguir reter a atenção da criança e oportuniza-lo o mesmo grau de aproveitamento e aprendizagem desfrutado pelos demais alunos. Outro aspecto importante levantado na pesquisa foi o estímulo e a motivação do professor para com o aluno durante o fazer das atividades, dessa forma ele consegue ser incluso de maneira agradável e positiva ao mesmo tempo consegue conquista-lo deixando o aprendizado prazeroso e significativo.

Durante a pesquisa bibliográfica, observou-se um elevado número de publicações relacionadas ao tema TDAH, o que sinaliza ser um assunto muito discutido no meio acadêmico. Apesar que quando se aborda especificamente de estratégias pedagógicas o número de pesquisas se torna muito restrito. Dessa forma, considera-se importante esta pesquisa no cenário educacional, visto que é necessário que haja mais pesquisas sobre o tema estratégias, capazes de possibilitar o professor a oferecer um ensino adequado, com metodologias assertivas que contribuam com o processo de aprendizagem.

Outra estratégia bastante importante está no papel das relações interpessoais entre professor e seus alunos e entre aluno e aluno é importante para o aprendizado, pois é nas constantes interações que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social, pois a criança aprende mediante

seu desejo e incentivo o qual irá reproduzir seus comportamentos a partir dos estímulos que lhes foram disponibilizados com a intenção de composições para seu repertório de ações/reações.

Para o professor conseguir desenvolver sua prática pedagógica com sucesso, ele precisa de três atributos que são de suma importância na prática docente, são eles preparo, espera, e coragem, pois todo fazer pedagógico deve ser baseado no acolhimento, na continuidade na persistência, na coerência e a consistência. O aluno deve sempre se sentir acolhido e estimulado em sala de aula, pois com isso a aprendizagem se torna mais significativa e prazerosa.

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto – Portugal. Porto Editora, 1982.
- BRASIL, Lei nº 9.394. **Diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- CAMARA, et al. **Diagnóstico e problemas de aprendizagem: uma ação multidisciplinar.** Revista UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação, Londrina, 2012.
- CLAI BRITES. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: 3. Martins Fontes, 2018.
- CLARO, Genoveva Ribas. **Fundamentos de Psicopedagogia.** 1.ed. Curitiba: Intersaberes, 2018. p.18-87.
- CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID-10:** Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas- Coord. Organiz. Mund. da Saúde; trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- DUMAS, J. E. **Psicopatologia da infância e da adolescência.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ERCOLE, F. F. MELO, L.S. ALCOFORADO, C.L.G.C. Revisão integrativa *versus* revisão sistemática. In: Reme : **Rev. Min. Enferm.** vol.18 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20140001>
- FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. Elisa, Ribas Gracino. **Dificuldades e distúrbios de aprendizagem.** 1.ed. Curitiba: intersaber, 2019. p. 123.
- FIGUEIREDO, R. V. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade.** In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGUOL, M. et al. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira**, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set., 2013.

LOPES, Maria da Cruz Curado. **Inclusão, ensino e aprendizagem dos alunos com TDAH**. Brasília, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2007.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro, 1977.

MATTOS, P. No mundo da Lua: **Perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças**, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

NEUROSABER. **Estratégias pedagógica para alunos com TDAH**. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/estrategias-pedagogicas-para-alunos-com-tdah/> Acesso em: 10 de novembro de 2021.

ROSSI, Liene Regina. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Concepções dos professores de ensino fundamental sobre TDAH**. Scielosbooks.

ROTTA, N. T. et al. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Letícia de Faria, VASCONCELOS, Laércia Abreu. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma Revisão Interdisciplinar Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Out-Dez 2010, Vol. 26 n. 4, pp. 717-724.

SILVESTRE, E. A. **A importância da afetividade na aprendizagem escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor**, 2014, disponível em acesso dia 22 de Novembro de 2014.

VISSER; LESESNE . **Psicopedagogia Clínica: o diagnóstico**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.

PROMOVENDO A ALFABETIZAÇÃO LÚDICA E SEGURA: ABORDAGENS NEUROCIENTÍFICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹

Tânia Maria Portugal da Silva²

Gilmara dos Santos Silva³

Elizabete Essamai Manga⁴

Introdução

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento da criança, que envolve habilidades como consciência fonológica e letramento. A aquisição da leitura e escrita de forma eficaz e prazerosa é um desafio para educadores, pais e pesquisadores. Nesse contexto, a neurociência tem contribuído significativamente para o entendimento dos mecanismos cerebrais envolvidos no processo de aprendizagem da leitura e escrita (Goswami, 2002).

A consciência fonológica, entendida como a habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala, tem sido identificada como um preditor crucial para o desenvolvimento da leitura e escrita. Estudos neurocientíficos têm demonstrado a relação entre a consciência fonológica e a ativação de áreas cerebrais específicas, fornecendo insights valiosos para estratégias de ensino mais eficazes (Schlaggar & Church, 2009).

Além disso, o letramento, que engloba a compreensão e uso social da escrita, é essencial para a participação plena na sociedade. Através de pesquisas na área da neurociência educacional, tem-se explorado como a interação entre as habilidades de leitura e escrita afeta a atividade cerebral e como intervenções adequadas podem melhorar o desempenho dessas habilidades.

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

2 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5925-7385> - E-mail: tmlva@uneb.br.

3 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1069-8504> - E-mail: silva.gilmara@bol.com.br.

4 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9343-1388> - E-mail: essamaimangaelizabete@gmail.com.

É importante ressaltar a importância de abordagens lúdicas no ensino da leitura e escrita na infância. Estudos têm evidenciado que a utilização de atividades lúdicas no contexto educacional promove um ambiente mais motivador, engajador e propício para a aprendizagem. A ludicidade permite que a criança desenvolva habilidades de forma prazerosa e natural, estimulando sua curiosidade e criatividade (Han, 2003).

Porém, além da abordagem lúdica, é essencial garantir a segurança no processo de alfabetização. O ambiente de aprendizagem deve ser acolhedor e livre de pressões excessivas, evitando a ansiedade relacionada ao aprendizado da leitura e escrita. Estudos demonstram que altos níveis de ansiedade podem impactar negativamente o desempenho e a motivação das crianças.

Diante dessas considerações, este artigo visa explorar as perspectivas proporcionadas pela neurociência no contexto da alfabetização, consciência fonológica e letramento na infância. Além disso, discutiremos a importância de abordagens lúdicas e seguras no ensino da leitura e escrita, destacando as contribuições da neurociência educacional para práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas. Por meio da análise dessas questões, esperamos fornecer subsídios para o aprimoramento das estratégias de ensino e promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor para a criança em seu processo de alfabetização.

Desenvolvimento

Fundamentos da alfabetização

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento da criança, permitindo o acesso ao mundo da leitura e escrita. Para compreender os fundamentos desse processo, é essencial analisar os componentes que o constituem. Segundo Eccles et al (1998), a alfabetização envolve não apenas a decodificação de símbolos escritos, mas também a compreensão do sistema de escrita e a capacidade de produzir textos significativos.

Um dos componentes essenciais da alfabetização é a decodificação, que consiste na habilidade de associar sons às letras correspondentes. A decodificação é mediada pela consciência fonológica, que é a capacidade de perceber, segmentar e manipular os sons da fala. Estudos mostram que a consciência fonológica é um preditor importante para o desenvolvimento da leitura e escrita na infância.

Além da decodificação, o desenvolvimento da compreensão textual é fundamental para a alfabetização. Compreender o significado das palavras, frases e textos é essencial para a leitura fluente e a interpretação adequada. A compreensão textual envolve a integração de diferentes habilidades, como vocabulário, conhecimento de mundo e compreensão das estruturas linguísticas (Ferreiro & Teberosky, 2019).

A produção textual também desempenha um papel importante na alfabetização. A capacidade de expressar pensamentos por meio da escrita permite que a criança desenvolva sua criatividade, organize ideias e se comunique de forma eficaz. A produção textual envolve a construção de frases e textos coerentes, seguindo convenções gramaticais e estilísticas.

Além dos aspectos linguísticos, é importante considerar os fatores socioculturais na alfabetização. O contexto cultural e social em que a criança está inserida influencia sua relação com a escrita e sua motivação para aprender. A valorização da diversidade linguística e cultural é essencial para uma abordagem inclusiva e efetiva da alfabetização (Perfetti & Stafura, 2014).

Em suma, os fundamentos da alfabetização envolvem a decodificação, a compreensão textual e a produção escrita, sendo influenciados por fatores linguísticos, cognitivos e socioculturais. Compreender esses elementos é fundamental para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, que promovam a aquisição da leitura e escrita de maneira eficaz e significativa para a criança.

Neurociência da leitura e escrita

A neurociência da leitura e escrita busca compreender os processos cerebrais envolvidos na aquisição e no domínio dessas habilidades fundamentais. Estudos neurocientíficos têm revelado informações valiosas sobre as regiões cerebrais envolvidas nesses processos. Áreas como o córtex visual, o córtex auditivo, o giro angular e o giro fusiforme são particularmente relevantes para a leitura, enquanto o córtex motor e o córtex pré-frontal estão envolvidos na escrita.

A pesquisa neurocientífica tem mostrado que o cérebro humano é plasticamente adaptável e capaz de reorganizar suas redes neurais em resposta à experiência de leitura e escrita. Estudos como o realizado por Berninger et al (2017), têm demonstrado que a leitura envolve a ativação de várias áreas cerebrais, incluindo aquelas associadas ao processamento visual, à decodificação fonológica e à compreensão textual.

A neurociência também tem fornecido insights sobre os desafios enfrentados por indivíduos com dificuldades de leitura e escrita, como a dislexia. A medicina contemporânea tem identificado diferenças neurobiológicas em crianças disléxicas, principalmente em áreas cerebrais relacionadas ao processamento fonológico. Essas descobertas têm implicações importantes para o diagnóstico e a intervenção precoce nesses casos.

A utilização de técnicas de neuroimagem, como a ressonância magnética funcional (fMRI) e a eletroencefalografia (EEG), tem permitido aos pesquisadores mapear os padrões de ativação cerebral durante a leitura e escrita. A compreensão dos processos neurobiológicos envolvidos na leitura e

escrita tem implicações significativas para a prática educacional. A neurociência da leitura e escrita oferece embasamento científico para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas eficazes. Segundo García & Lin (2017), as estratégias baseadas na ativação de redes cerebrais específicas podem melhorar a fluência e a compreensão da leitura em crianças.

Em resumo, a neurociência da leitura e escrita tem proporcionado avanços significativos na compreensão dos processos cerebrais envolvidos nessas habilidades. O uso de técnicas de neuroimagem tem permitido mapear a ativação cerebral durante a leitura e escrita, identificar diferenças em indivíduos com dificuldades e embasar estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas. A integração desses conhecimentos pode contribuir para aprimorar os métodos de ensino da leitura e escrita, promovendo o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas das crianças.

A consciência fonológica e sua relevância para a alfabetização

A consciência fonológica é a habilidade de compreender e manipular os sons da fala. Essa habilidade é fundamental para a alfabetização, pois permite às crianças compreender a correspondência entre os sons da fala e as letras, conhecida como correspondência fonema-grafema. Estudos têm demonstrado a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e escrita.

A pesquisa científica tem revelado que a consciência fonológica está relacionada ao desenvolvimento da habilidade de decodificação, ou seja, a capacidade de converter os símbolos gráficos em sons da fala. De acordo com Saviour & Ramachandra (2006), crianças com habilidades mais avançadas de consciência fonológica tendem a apresentar melhores desempenhos na leitura de palavras.

A consciência fonológica também desempenha um papel crucial na compreensão e na produção de textos escritos. Pesquisas têm demonstrado que crianças com uma consciência fonológica desenvolvida são mais capazes de identificar e manipular os sons das palavras, o que facilita a compreensão das estruturas linguísticas.

Estudos neurocientíficos têm revelado as bases cerebrais da consciência fonológica. Segundo Norton et al (2014), a consciência fonológica está associada à ativação de áreas cerebrais como o córtex pré-frontal, o córtex temporal superior e o córtex parietal inferior. Essas áreas estão envolvidas no processamento auditivo e na análise dos componentes sonoros da fala.

Intervenções pedagógicas que visam desenvolver a consciência fonológica têm demonstrado ser eficazes para melhorar as habilidades de leitura e escrita. Programas de treinamento específicos, que incluem atividades de segmentação e manipulação dos sons da fala, podem promover avanços significativos na

consciência fonológica e no desempenho em leitura (Dehaene *et al.*, 2005).

Em resumo, a consciência fonológica desempenha um papel central na alfabetização, pois está relacionada à habilidade de decodificação, compreensão e produção de textos escritos. Estudos científicos têm demonstrado sua importância para o desenvolvimento da leitura e escrita, e intervenções pedagógicas direcionadas à sua promoção têm se mostrado eficazes. A compreensão das bases cerebrais da consciência fonológica também contribui para um melhor entendimento dos processos envolvidos na alfabetização.

Abordagens lúdicas no ensino da leitura e escrita

As abordagens lúdicas têm sido amplamente exploradas como estratégias eficazes no ensino da leitura e escrita para crianças. A ludicidade, entendida como o uso de elementos e atividades de jogo e brincadeira, proporciona um ambiente motivador e prazeroso, que favorece a aprendizagem e o engajamento dos alunos (Brennan *et al.*, 2013).

Estudos têm demonstrado que a utilização de jogos, brincadeiras e atividades interativas no processo de alfabetização pode promover o desenvolvimento de habilidades fonológicas, o reconhecimento de letras e a compreensão da correspondência entre letras e sons.

A abordagem lúdica no ensino da leitura e escrita proporciona oportunidades para que as crianças explorem, experimentem e construam significados de forma ativa e participativa. Essa abordagem estimula a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (Hoeft *et al.*, 2011).

Jogos de palavras, atividades de rimas, adivinhas, charadas, caça-palavras, entre outros recursos lúdicos, podem ser utilizados para envolver as crianças de maneira interativa e divertida no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Essas estratégias estimulam a atenção, a concentração e a memória, além de promoverem a autonomia e a autoconfiança das crianças.

A abordagem lúdica no ensino da leitura e escrita também possibilita a contextualização dos conteúdos, tornando-os mais significativos e relevantes para as crianças. Por meio de jogos de simulação, dramatização e uso de materiais concretos, as crianças podem vivenciar situações reais de leitura e escrita, o que contribui para a transferência de habilidades para a vida cotidiana (Melby-Lervåg *et al.*, 2012).

É importante ressaltar que as abordagens lúdicas devem ser planejadas de forma a promover a aprendizagem de maneira sistematizada e progressiva. O papel do educador é fundamental na seleção e condução das atividades, garantindo que os objetivos pedagógicos sejam alcançados e que haja um equilíbrio entre o aspecto lúdico e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Segurança emocional no ensino da leitura e escrita

A segurança emocional desempenha um papel fundamental no processo de ensino da leitura e escrita. Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros, confiantes e apoiados, são mais propensos a se envolver ativamente no aprendizado e a enfrentar desafios de forma positiva (Hatcher *et al.*, 2004).

Estabelecer um ambiente seguro e acolhedor é essencial para promover a segurança emocional no ensino da leitura e escrita. Isso pode ser alcançado por meio de relações positivas e afetuosas entre os professores e os alunos, criando um clima de respeito, empatia e valorização das experiências individuais.

A segurança emocional está diretamente relacionada ao bem-estar dos alunos. Estudos têm demonstrado que quando os alunos se sentem seguros emocionalmente, sua autoestima é fortalecida, o estresse é reduzido e sua motivação para aprender é ampliada (Simos *et al.*, 2002).

Estratégias como o uso de histórias, a expressão artística e a discussão de sentimentos e emoções podem ajudar a criar um ambiente de segurança emocional no ensino da leitura e escrita. Essas atividades permitem que os alunos explorem suas próprias emoções, compreendam as emoções dos outros e desenvolvam habilidades sociais e emocionais importantes.

É fundamental que os professores estejam atentos às necessidades emocionais dos alunos durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Eles devem oferecer suporte emocional, ser sensíveis às emoções dos alunos e promover uma cultura de aceitação e apoio mútuo na sala de aula.

Ao incorporar a segurança emocional no ensino da leitura e escrita, os alunos se sentem mais encorajados a expressar suas ideias, a fazer perguntas e a cometer erros sem medo de serem julgados. Isso cria um ambiente propício para o crescimento acadêmico e emocional, permitindo que os alunos se tornem leitores e escritores confiantes e autônomos (Dehaene *et al.*, 2005).

Intervenções baseadas em neurociência para aprimorar a alfabetização

As intervenções baseadas em neurociência têm se mostrado promissoras para aprimorar a alfabetização em crianças. Estudos recentes têm explorado as bases neurais da leitura e escrita, proporcionando insights valiosos para o desenvolvimento de abordagens eficazes de ensino (Goswami, 2002).

Uma das intervenções que tem recebido atenção é a estimulação fonológica, que se concentra na consciência dos sons da fala. Pesquisas indicam que atividades de treinamento fonológico podem melhorar a habilidade de decodificação e compreensão da leitura.

Outra intervenção promissora é o treinamento da memória de trabalho, uma capacidade cognitiva crucial para o processamento eficiente da informação

durante a leitura. Estudos têm demonstrado que a melhoria da memória de trabalho está associada a avanços na fluência e compreensão da leitura (Perfetti & Stafura, 2014).

A plasticidade cerebral é um conceito chave nas intervenções baseadas em neurociência. A capacidade do cérebro de se adaptar e reorganizar em resposta ao treinamento permite que novas conexões sejam formadas, o que pode beneficiar a aquisição da leitura e escrita.

O uso de tecnologias educacionais também tem sido explorado como uma forma de intervenção baseada em neurociência para aprimorar a alfabetização. Aplicativos e jogos digitais podem oferecer estímulos multimodais e personalizados, favorecendo a motivação e o engajamento dos alunos (Saviour & Ramachandra, 2006).

É importante ressaltar que as intervenções baseadas em neurociência devem ser complementares aos métodos tradicionais de ensino da leitura e escrita. Uma abordagem integrativa que considere as necessidades individuais dos alunos e promova a interação social é fundamental para o sucesso dessas intervenções.

Considerações finais

O presente artigo buscou explorar a importância da alfabetização, consciência fonológica e letramento sob a perspectiva da neurociência como caminhos para o ensino da leitura e escrita de forma lúdica e segura. Ao longo do texto, discutimos os fundamentos da alfabetização, a neurociência da leitura e escrita, a relevância da consciência fonológica, o uso de abordagens lúdicas, a segurança emocional no ensino e as intervenções baseadas em neurociência. Esses tópicos ressaltam a necessidade de uma abordagem abrangente e fundamentada para promover o sucesso na alfabetização.

É evidente que a compreensão dos processos neurocognitivos envolvidos na alfabetização pode auxiliar educadores e profissionais no desenvolvimento de estratégias mais eficazes. Através de intervenções baseadas em neurociência, como o treinamento fonológico e o estímulo da memória de trabalho, é possível proporcionar às crianças ferramentas cognitivas que as auxiliem no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Além disso, a adoção de abordagens lúdicas e o estabelecimento de um ambiente seguro emocionalmente podem aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado da leitura e escrita mais prazeroso e significativo. A utilização de tecnologias educacionais também se mostra uma opção promissora, oferecendo recursos multimodais e personalizados que potencializam a experiência de aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que as intervenções baseadas em neurociência devem ser integradas a um currículo abrangente e contextualizado, considerando as necessidades individuais dos alunos e promovendo a interação social. Os educadores desempenham um papel fundamental no planejamento e na implementação de estratégias pedagógicas que levem em conta as descobertas da neurociência, garantindo que a alfabetização seja uma experiência inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as crianças.

Referências

- BERNINGER, V. W. et al. **Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling.** *Developmental neuropsychology*, v. 42, n. 4, p. 269-301, 2017.
- BRENNAN, C. et al. **Reading acquisition reorganizes the phonological awareness network only in alphabetic writing systems.** *Human Brain Mapping*, v. 34, n. 12, p. 3354-3368, 2013.
- DEHAENE, S. et al. **The neural code for written words: A proposal.** *Trends in Cognitive Sciences*, v. 9, n. 7, p. 335-341, 2005.
- ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A.; SCHIEFELE, U. **Motivation to succeed.** *Handbook of child psychology and developmental science*, v. 7, n. 4, p. 1-45, 1998.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Editora Cortez, 2019.
- GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. **Translanguaging: Language, bilingualism and education.** Palgrave Macmillan, 2017.
- GOSWAMI, U. **Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective.** *Ann. of Dyslexia*, v. 52, p. 139-163, 2002.
- HAN, K.-S. **Domain-Specificity of Creativity in Young Children: How Quantitative and Qualitative Data Support It.** *The Journal of Creative Behavior*, v. 37, n. 2, p. 117-142, 2003.
- HATCHER, P. J.; HULME, C.; SNOWLING, M. J. **Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 47, n. 8, p. 820-832, 2004.
- HOEFT, F. et al. **Neural systems predicting long-term outcome in dyslexia.** *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 108, n. 1, p. 361-366, 2011.
- MELBY-LERVÅG, M.; LYSTER, S. A.; HULME, C. **Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review.** *Psychological Bulletin*, v. 138, n. 2, p. 322-352, 2012.

NORTON, E. S. et al. **Functional neuroanatomical evidence for the double-deficit hypothesis of developmental dyslexia.** *Neuropsychologia*, v. 61, p. 235-246, 2014.

PERFETTI, C. A.; STAFURA, J. **Word knowledge in a theory of reading comprehension.** *Scientific Studies of Reading*, v. 18, n. 1, p. 22-37, 2014.

SAVIOUR, P.; RAMACHANDRA, N. B. **Biological basis of dyslexia: A maturing perspective.** *Current Science*, v. 90, n. 2, p. 2-25, 2006.

SCHLAGGAR, B. L.; CHURCH, J. A. **Functional Neuroimaging Insights Into the Development of Skilled Reading.** *Current Directions in Psychological Science*, v. 18, n. 1, 2009.

SIMOS, P. G. et al. **Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training.** *Neurology*, v. 68, n. 3, p. 189-196, 2002.

A ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS EM MATO GROSSO: DESAFIOS PARA INCLUSÃO NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Raimundo Expedito dos Santos Sousa¹

Myllena Mayara de Freitas Ramalho Souza²

Kescy Jhony Alves Gomes³

Introdução

Na contramão dos padres que, nos primeiros séculos de colonização, aportaram no Brasil para auxiliar na domesticação dos ameríndios mediante imposição religiosa, o bispo Pedro Casaldáliga, no século XX, procurava desconstruir estereótipos que haviam cristalizado, em discursos hegemônicos, imagens das florestas brasileiras como opulentos pomares para desfrute do homem branco e dos indígenas como selvagens destituídos de inteligência e cultura. No poema “Recado a Gonçalves Dias”, o escritor espanhol radicado no Mato Grosso estabelece um diálogo com o indianista Gonçalves Dias e procura desfazer, por meio de paródia, visões deturpadas que o expoente do romantismo ufanista endossara na célebre “Canção do Exílio”:

Tua terra tem palmeiras
- babaçu para exportar ... -
Só não tem, Gonçalves Dias,
Muito fácil sabiá.
Retirantes, com o povo, cantarão noutro lugar.
[...]
E este chão, Gonçalves Dias,
não é mais para plantar.
Corredor de beira estrada,
serve só para passar.
Entre a cerca e o asfalto,
feito esgoto um povo vai...

1 Doutor em Estudos Literários. Professor adjunto do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* universitário do Araguaia (CUA).

2 Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* universitário do Araguaia (CUA).

3 Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Cuiabá.

Tua terra tem palmeiras
 onde conta a Oleobrás,
 onde conta a Empresobrás,
 onde conta a Multibrás. (Casaldáliga, 2006, p. 77).

Chama atenção, no jogo linguístico entre os verbos *cantar* e *contar*, a percepção de que o capitalismo industrial, por inserir o Brasil no sistema de exploração inconsequente dos recursos naturais, engendrou, como consequência lógica, a substituição do cantar das aves (natureza) pelo contar (mercado) das empresas multinacionais cujo êxito monetário dependia, de um lado, da destruição de territórios cultivados para subsistência pelos indígenas e, de outro, do subemprego de migrantes que rumavam de outras regiões para o centro-oeste, que se consolidaria como cinturão do agronegócio. Nesse processo de dilapidação, não apenas a vida material dos indígenas seria comprometida, mas, também, a vitalidade da sua cultura, pois uma das formas mais potentes de dominação consiste na destruição de repertórios culturais e sistemas de crenças em torno dos quais um grupo étnico se constitui. Sem tradições, legados e aspirações em comum, um grupo tende a se esfacelar e, assim, tornar-se mais vulnerável a um contínuo processo de marginalização, como ocorreu com os indígenas brasileiros.

A fim de minorar os efeitos desse genocídio cultural, o Governo Federal de Luiz Inácio Lula da Silva promulgou, em 2008, a Lei Nº 11 645, que torna forçosa a inclusão, no currículo escolar, da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008). Mais tarde, o sistema de cotas, introduzido em 2010, no Governo Federal de Dilma Roussef, procurou reparar uma dívida histórica com indígenas e afro-brasileiros, assolados por séculos de exclusão e exploração. Contudo, a efetiva integração de estudantes indígenas nos sistemas de educação formal ainda representa um desafio significativo para as políticas públicas de inclusão no Brasil, particularmente no estado de Mato Grosso, cuja população indígena é significativa, mas enfrenta rejeição que se reflete no possível malogro do processo de inclusão no sistema escolar, tema deste artigo. Cumpre ressaltar, a título propedêutico, que por políticas públicas entendemos “programas de ação destinados a realizar, sejam os direitos a prestações, diretamente, sejam a organização, normas e procedimentos necessários para tanto” (Bucci, 2006, p. 31).

Em face da legislação supramencionada, faz-se necessário refletir sobre abordagens didático-pedagógicas que valorizem devidamente as culturas indígenas e, ao mesmo tempo, propiciem aos povos originários a proficiência em Língua Portuguesa e Literatura. Afinal, a alfabetização e, mais amplamente, o letramento de crianças, jovens e adultos indígenas em língua portuguesa e literatura corresponde à garantia de um direito humano fundamental a grupos étnicos aos quais por séculos foi negado o que Hannah Arendt, a propósito do

imperativo de o Estado amparar grupos vulnerabilizados, denomina “direito a ter direitos” (Arendt, 1989, p. 444). Todavia, assegurar aos indígenas acesso à língua oficial do país não significa subestimar os repertórios linguísticos e culturais desses povos. Significa, em primeiro lugar, ampliar acesso à comunidade linguística mais ampla e, por extensão, aos benefícios relacionados ao domínio da língua portuguesa padrão, como o acesso a bens e serviços cujo usufruto depende de conhecimentos de língua portuguesa. E significa, em segundo lugar, promover, mediante educação formal, o desenvolvimento de habilidades cognitivas que, na concepção de Vygotsky (1987), dão-se por meio da interação social entre o sujeito e seus pares. Nesse diapasão, conceber a escolarização de indígenas em língua portuguesa e literatura implica, no prisma de Bakhtin (1999), uma concepção dialógica. Segundo o filósofo da linguagem, esta não constitui mera expressão subjetivista da consciência, como propunham o psicologismo, mas, antes, um fenômeno ideológico, tal que a linguagem se funda na interação entre indivíduos organizados socialmente.

Ora, uma vez que as diversas populações indígenas no Brasil possuem distintas culturas e línguas, medidas relacionadas a educação, alfabetização e letramento no contexto de inclusão indígena na educação formal demanda reflexão sobre o bilinguismo, assim como sobre teorias e métodos pedagógicos multiculturalistas, isto é, que não perca de vista que a heterogeneidade do ambiente escolar se torna ainda mais ampliada com a presença de estudantes indígenas. Isso é essencial para não incorrer em perspectiva monolítica que considere os indígenas como *tabula rasa*, a exemplo do que fizeram os jesuítas ao lhes imporem padrões culturais eurocêntricos como se fossem universais (Sousa, 2023), sob pena de promover uma falsa inclusão que, na verdade, sirva tão-somente para naturalizar valores específicos de grupos dominantes.

Dessas considerações preambulares, emerge uma indagação nuclear para o que se lerá neste artigo: em que medida as políticas públicas em curso contribuem para mitigar a cisão entre as populações indígenas e não indígenas no contexto escolar de Mato Grosso, promovendo a inclusão efetiva de estudantes indígenas nos processos socioeducativos, particularmente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura em Mato Grosso? A partir dessa questão investigativa, o objetivo do artigo consiste em examinar, mediante pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias, a efetividade das políticas públicas de inclusão de indígenas na educação básica mato-grossense, com enfoque específico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

A relevância desta pesquisa advém da crescente necessidade de desenvolver estratégias educacionais que promovam a educação gratuita e de qualidade para estudantes em território brasileiro, sem embargo de diferenças regionais, étnicas e socioeconômicas, mas, sobretudo, com respeito às diferenças culturais

e linguísticas. Além disso, a análise de casos específicos como o de Mato Grosso, estado com grande concentração indígena, pode fornecer *insights* valiosos para a implementação de políticas públicas mais eficientes em outras regiões com desafios semelhantes.

Políticas públicas de inclusão na Educação Básica: a questão indígena

Conhecida como Constituição Cidadã devido ao seu viés progressista, a Constituição de 1988 garante aos povos indígenas o direito à preservação de suas singularidades e delega ao Estado a salvaguarda de suas expressões culturais. Conforme Santos (1995, p. 87), o texto constitucional conferiu aos povos indígenas “consideração por sua diversidade cultural e linguística, além da necessária consulta sobre seus interesses”. De fato, a Carta Magna estabeleceu um marco para o reconhecimento das diversidades presentes na sociedade brasileira e pavimentou o caminho para que o sistema educacional promovesse abordagens educacionais e metodologias de ensino que atendam às peculiaridades desses povos, conforme destacam alguns artigos do diploma legal:

Art. 210 § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 § 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Brasil, 1988, s.p.).

Desde a promulgação do texto constitucional, o liame entre o Estado e os povos indígenas foi se consolidando mediante implementação de políticas públicas voltadas para essas populações e redefinindo a política indigenista no Brasil. A fim de conduzir essa empreitada, a responsabilidade de delinear e normatizar as políticas públicas dirigidas aos povos indígenas foi transferida da Fundação Nacional do Índio (Funai) para o Ministério da Educação (MEC), conforme estabelecido pelo Decreto nº 026, datado de 4 de fevereiro de 1991. Esse decreto outorgou ao MEC a incumbência de coordenar atividades relacionadas à Educação Indígena:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (Brasil, 1991a, s.p.)

Em sequência, a Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, estabeleceu as atribuições do MEC no que tange à coordenação das atividades relacionadas à educação escolar indígena e instituiu a Coordenação Nacional de Educação Indígena. Ao reconhecer o quanto o ensino brasileiro, no curso dos séculos, corroborava para o apagamento das culturas indígenas locais, o documento apontava que,

historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas hoje uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais (Brasil, 1991b, s.p.).

Com vistas a retificar essa forma de ensino-aprendizagem que tolhia os indígenas por desconsiderar suas matrizes culturais e linguísticas, a portaria estabeleceu uma série de dispositivos que deveriam orientar a escolarização de povos originários na educação básica, conforme se vê nos seguintes artigos, que reproduzimos *in verbis* por sintetizarem, em tese, o tipo de letramento indígena que nos parece mais adequado:

Art. 1.º. Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2.º. Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art. 3.º. Garantir o ensino bilingue nas línguas materna e oficial do país, atendido os interesses de cada grupo indígena em particular.

Art. 4.º. Criar, no Ministério da Educação, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à educação indígena e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País.
§ 1.º. A Coordenação apresentará, no prazo de dias, documento detalhado de como se desenvolverão todas as ações do Ministério em relação à questão em pauta.

§ 2.º. A Coordenação deverá considerar, nas suas ações, os estudos, pesquisas antropológicas e linguística que contribuam para a melhoria da prática educativa dirigida às populações indígenas, especialmente ao registro e sistematização de seus etno-conhecimentos, e à investigação de seus processos cognitivos de transmissão e assimilação do saber.

Art.5.º. Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.

Art.7.º. Determinar que os profissionais responsáveis pela educação

indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

§ 1.º. Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§ 2.º. É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes. (Brasil, 1991b, s.p.).

Chama atenção, nos artigos epigrafados, um conceito de escolarização indígena no qual, a despeito de conferir aos indígenas acesso ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, esse processo não compreende o estudante como ente passivo, tal como presumiam as abordagens educacionais mais conservadoras. Ao contrário, dá-se ênfase aos repertórios culturais e linguísticos trazidos pelos estudantes de sua vida comunitária, tal que se propõe um ensino bilíngue no qual a língua oficial e as línguas tradicionais sejam tratadas como formas igualmente legítimas de expressão verbal. De igual maneira, merece relevo a recomendação para que professores indígenas sejam incluídos nesse projeto educacional, já que ocupariam lugar de fala legitimado pela sua origem e vivência. Parece-nos, aliás, que a formação de docentes oriundos dessas comunidades étnicas seria o corolário de um processo de escolarização bem sucedido. Embora sejam raros os exemplos, temos hoje, passados mais de 30 anos desde essa proposta, professores e professoras indígenas atuando na educação básica e mesmo no ensino superior. A nosso juízo, a possibilidade de homens e mulheres indígenas lecionarem para homens e mulheres brancos seria o marco de uma reversão do trágico processo de marginalização a que os grupos originários têm sido submetidos.

Ainda a respeito da portaria supramencionada, merece nota que a perspectiva estatal vigente à época desconsiderava a importância da interação social entre indígenas e não indígenas, pois, ainda que almejasse a comodidade dos estudantes, acabava por incorrer em segregacionismo ao demandar o “funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno índio do convívio familiar e comunitário” (Brasil, 1991b, s.p.). Embora entendamos que, naquela altura, a preocupação incidia sobre a preservação do *modus vivendi* dos aprendentes, o contato com outras populações seria um direito de pertencimento efetivo à sociedade brasileira e uma forma de ruptura com visões deturpadas a respeito dos indígenas. Em outros termos, a oferta de escolas em aldeias seria uma conquista relevante, mas também deveria ser facultada aos estudantes a escola regular, na qual interagissem com alunos não indígenas, de forma igualitária, e o ambiente escolar figurasse como espaço multicultural em que diferentes grupos obtivessem benefícios do contato com a alteridade.

Com o propósito de estipular os fundamentos da política nacional destinada à educação escolar indígena e nortear o trabalho de diferentes órgãos incluídos no processo, o MEC apresentou em 1993 as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Esse documento delinea os valores essenciais de unicidade, diversidade, interculturalidade, uso da língua materna e práticas de bilinguismo, que fornecem suporte para a criação e o desenvolvimento de um modelo educacional indígena particular e distinto (Brasil, 1993). Tal documento reforça a necessidade da conciliação entre a língua materna (indígena) e a língua oficial (português) como quesito para uma escolarização adequada à diversidade cultural:

As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolingüismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidade de bilingüismo e/ou multilingüismo. (Brasil, 1993, p. 11).

De fato, o imperativo de assegurar aos indígenas um acesso à língua portuguesa que não prescindisse, também, da valorização das línguas nativas foi um dos catalisadores para as alterações dispostas, ainda nos anos 1990, por médio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse documento preconizou um ensino de base intercultural, como se vê no artigo 78:

Art 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (Brasil, 1996, s.p.).

Esse dispositivo legal possibilitou que as comunidades indígenas mantivessem o uso de sua língua materna e de seus procedimentos educativos específicos e, ademais, consolidou a obrigação do Estado em proporcionar uma educação escolar que seja ao mesmo tempo bilíngüe e intercultural, conforme destaca um de seus artigos:

Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. (Brasil, 1996, s.p.).

Pouco depois, quando da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reconheceu-se que abordar a diversidade cultural nas escolas auxiliaria no enfrentamento ao preconceito e à discriminação e, de modo similar, favoreceria a “formação da cidadania em uma sociedade que é, ao mesmo tempo, multiétnica e multicultural” (Brasil, 1997, p. 59). Entre as metas estabelecidas pelos PCNs para o Ensino Fundamental, inclui-se “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação” (Brasil, 1997, p. 59). Nesse sentido, a temática da diversidade abordada nos PCNs aponta para uma perspectiva de ensino-aprendizagem que deveria consolidar os esforços já esboçados nos documentos anteriores, aos quais já nos remetemos, mas é preciso, contudo, levar em conta que os pressupostos apresentados nesses documentos, ainda que possuam força de lei, não são necessariamente obedecidos pelas instituições de ensino espalhadas pelo país, tanto que ainda hoje vemos casos de cotas desrespeitadas em universidades públicas, por exemplo.

Não obstante essa limitação, é incontestável que os PCNs representam um progresso no que tange ao reconhecimento da diversidade sociocultural de um país heterogêneo como o Brasil. Particularmente no contexto das escolas indígenas, cumpre grifar que, para o documento, grupos indígenas brasileiros possuem suas próprias pedagogias, ainda que não sejam consubstanciadas em gramáticas prescritivas ou manuais didáticos. Ora, essa consideração nos parece significativa de uma virada de chave na medida em que se parte da mirada eurocêntrica que há muito regia nossa episteme para uma perspectiva descentralizadora:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (Brasil, 1997, p. 39).

Importa acrescentar que a diversidade emerge como corolário da construção histórica, cultural e social das diferenças, moldadas pelos indivíduos durante sua adaptação ao ambiente social dentro do quadro das dinâmicas de poder. Desse modo, a identidade e a diversidade cultural se desdobram em várias relações de significados, emergentes de processos marcados por conflitos e acordos. Na interação dialógica com a alteridade, a identidade se constitui numa interação que influencia todos os atores aí envolvidos, sem embargo de

sua posição na hierarquia de poder (Sousa, 2023). Nesta altura, fica patente a concepção de escola na qual os indígenas, longe de apenas receberem conhecimentos formais de Língua Portuguesa e Literatura, também deveriam, nessas cadeiras, ocuparem posições enunciativas como agentes do ensino-aprendizagem, dada a pujança do legado cultural, artístico e linguísticos que levam consigo ao espaço escolar.

Uma vez que nossa subjetividade se constitui ainda na tenra idade (Piaget, 1970), a preocupação com a valorização e inclusão dos povos indígenas é igualmente refletida na legislação que aborda a educação infantil, haja vista o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Dentre os principais talentos definidos pelo Referencial se inscreve a promoção, na criança, da habilidade de “reconhecer diversas manifestações culturais, adotando posturas de interesse, respeito e envolvimento diante destas, além de apreciar a diversidade” (Brasil, 1998, p. 63). Nesse prisma coadunado com a psicologia do desenvolvimento infantil, o Referencial aconselha que o tema da diversidade cultural seja nuclear nas atividades desenvolvidas por instituições de educação infantil, e que a criança, no processo de formação de sua identidade e individuação, seja incentivada a reconhecer e valorizar a singularidade dos outros.

Nessa sequência de marcos legislativos a respeito da escolarização indígena no país, culmina-se, no decênio seguinte, na promulgação da Lei nº 11.465, de 10/03/2008, à qual já nos reportamos anteriormente, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por sua vez modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A novidade desse dispositivo consistiu no fato de inserir nas diretrizes e bases da educação nacional a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial das redes de ensino públicas e privadas, a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008). Ainda que não explicita a maneira pela qual se daria tal inclusão e não forneça garantia de preparação dos docentes para englobarem nos seus planos de aula temáticas tão complexas e, infelizmente, pouco conhecidas entre nós, a referida lei implica um avanço humanitário e civilizatório para um país cujo sistema educacional há muito servia como espaço de segregação.

Torna-se evidente, pois, que a legislação brasileira passou, desde fins dos anos 1980, a valorizar paulatinamente os conhecimentos indígenas e a propor sua integração não somente em escolas indígenas, mas também nos programas de estudo de instituições educacionais regulares, sugerindo a todas as unidades de ensino um currículo diversificado que respeitasse as particularidades culturais e econômicas de seus alunos. Nas seções seguintes, trataremos especificamente do estado do Mato Grosso, enfoque deste artigo, a fim de perscrutar em que medida esse processo de inclusão tem sido profícuo para estudantes indígenas mato-grossenses.

Grupos indígenas no Mato Grosso: aspectos demográficos, culturais e linguísticos

Bem sabemos que os indígenas, habitantes originais do território que viria a ser denominado Brasil, contavam com uma população inicial estimada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em cerca de três milhões de pessoas. Infelizmente, essa população, submetida a doenças transmitidas por europeus, além de extermínios e posteriormente abandono, sofreu drástica redução ao longo dos séculos, atingindo cerca de 70.000 indivíduos, ou seja, 0,10% da população original, na década de 1950. De acordo com a FUNAI, a população indígena no Brasil tem decrescido vertiginosamente ao longo do tempo, conforme o Censo de 2022 confirma: “Em 2022, o número de indígenas residentes no Brasil era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou 896.917 mil indígenas, ou 0,47% do total de residentes no território nacional.” (Brasil, 2024, s.p.). ainda de acordo com dados do último Censo, Mato Grosso se situa entre os estados com maior incidência de indígenas: “A maior parte dos indígenas do país (51,25% ou 867,9 mil indígenas) vivia na Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão” (Brasil, 2024, s.p.).

A análise desses dados sublinha a importância crítica de pesquisas que promovam a visibilidade, reconhecimento e preservação do patrimônio cultural e linguístico de comunidades que coexistem conosco e para quem o português não é a primeira língua. Nesse contexto, merece nota que, em Mato Grosso, coexistem 33 diferentes grupos étnicos e cerca de 22 idiomas distintos, uma realidade desconhecida para muitos da comunidade não indígena. No entanto, o número de etnias é apresentado como 42, com uma contagem populacional indígena de 25.123 indivíduos (Guitierrez; Januário, 2014).

Dado que quase cada grupo tem ou tinha sua própria linguagem, isso resulta em uma diversidade linguística ampla e valiosa que não pode ser desconsiderada no processo de escolarização dos indígenas em língua portuguesa. No caso específico de Mato Grosso, há uma variedade cultural e linguística relevante, se levarmos em conta que no estado estão presentes diversos grupos indígenas.

Atualmente, todas as aldeias mantêm uma estrutura tradicional, embora algumas tenham incorporado casas de alvenaria, uma influência direta do contato com não indígenas, mesclando assim aspectos culturais externos à tradição indígena. Guitierrez e Januário (2014) observam alterações nas configurações das aldeias e residências devido a essas interações ambientais e culturais. No entanto, os pesquisadores notam que, embora tais mudanças possam parecer típicas ou até esperadas, certa frustração foi expressa por alguns estudantes durante entrevistas concedidas a esses estudiosos, indicando uma sensação de perda significativa em termos de autoestima e identidade.

Uma vez apresentado um panorama demográfico das populações indígenas mato-grossenses, interessa-nos, na seção seguinte, discutir como tem sido implementada a inclusão de indígenas em escolas públicas do estado.

A inserção de estudantes indígenas em escolas públicas de Mato Grosso: avanços e desafios

A despeito do decréscimo populacional indígena, para o qual chamamos atenção anteriormente, vale ressaltar os avanços percebidos no que tange a presença dos indígenas nas escolas básicas de Mato Grosso. Ainda que em escala discreta, estudantes de diferentes grupos étnicos foram se estabelecendo em meio à transição das aldeias para os centros urbanos e isso se tornou mais evidente com o avanço da fronteira econômica, um fenômeno que ganhou força após o término da era dos governos militares (Resende, 2003). Todavia, esse processo de inserção educacional poderia ser mais bem-sucedido, não fosse o fato de que, em Mato Grosso, durante várias administrações estaduais, a questão indígena não obteve a devida atenção aos direitos dos povos originários, sobretudo no que se refere à educação. Os discursos governamentais, via de regra, ignoravam essa temática. Contudo, durante a gestão de Carlos Bezerra (1985), houve um reconhecimento parcial dessa questão com a criação da Coordenadoria de Assuntos Indígenas (CAIEMT), um órgão governamental destinado a facilitar a interação entre políticas públicas, comunidades indígenas e o governo. Secchi (2002), ao examinar a natureza das iniciativas educacionais em Mato Grosso até os anos 1980, ressalta:

Numa primeira fase houve a predominância dos professores externos (não-índios) na condução das atividades escolares. Num segundo período que se estendeu até a década de 1980 houve uma certa desarticulação institucional que ocasionou sucessivas interrupções das atividades escolares, quer pela ausência de professores nas aldeias, quer pela concorrência de outras atividades com maior significadas cultural para as comunidades. Por último, um período comum à maioria das escolas a partir da década de 1980 com a regularização das atividades escolares e a redefinição dos currículos e das metodologias de ensino (SECCHI, 2002, p. 119-120).

Durante a administração de Dante de Oliveira (1995-2002), ocorreram várias iniciativas significativas para a democratização das instituições educacionais mato-grossenses. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi oficializada após um processo que envolveu a participação da comunidade de Mato Grosso. Em 1995, o Fórum Estadual de Gestão Escolar e Democracia foi organizado com o objetivo de desenvolver e validar a reforma educacional no estado (Resende, 2003). Essa administração, reconhecida por sua abordagem progressista, centralizou seus esforços políticos na implementação da Gestão

Democrática nas escolas estaduais públicas⁴. Relativo à questão indígena, foi desenvolvido um Plano de Metas que definiu as seguintes orientações:

1. Apoiar o governo federal na demarcação e proteção das terras indígenas;⁵
2. Implementar um projeto escolar para o indigenismo;
3. Executar os projetos de saneamento básico e de saúde;
4. Viabilizar apoio técnico aos projetos de economia indígena;
5. Implementar e fortalecer o órgão de assuntos indígenas do estado com um núcleo mínimo central e extensões de apoio nas organizações de saúde, educação, agricultura e meio ambiente. (Resende, 2003, p. 24).

Durante esse período, houve engajamento ativo das comunidades indígenas e seus líderes em diversas reuniões e eventos organizados pelo governo. Essas atividades geraram múltiplos documentos indígenas, que serviram para fundamentar as estratégias educacionais de Mato Grosso destinadas aos povos originários (Resende, 2003).

As experiências e diálogos em torno da concepção de uma escola indígena singular se expandiram, iniciando com programas de formação para os indígenas conduzidos por organizações como a OPAN (Operação Amazônia Nativa) e o CIMI (Conselho Indigenista Missionário). A ideia de estabelecer uma escola indígena com uma abordagem pedagógica única, incorporando idiomas nativos ao currículo, foi amplamente debatida em eventos e nas instituições educacionais das comunidades. Os congressos, simpósios e assembleias promovidos por essas entidades foram cruciais para o desenvolvimento de um novo modelo de educação escolar, liderado pelas próprias comunidades indígenas (Secchi, 2002). Todos esses encontros tiveram a participação de um distinto grupo de consultores externos, incluindo figuras notáveis como os professores João Pacheco de Oliveira, Lúcia Helena Rangel, Ruth Monserrat e Antônio Brand. Essas interações e o ativismo de comunidades indígenas em outras partes do Brasil motivaram os grupos indígenas em Mato Grosso a reivindicar transformações em suas próprias instituições educacionais (Secchi, 2002).

Desde 1995, a educação escolar indígena começou a integrar as diretrizes políticas do governo estadual de Mato Grosso. Isso levou à reestruturação da equipe responsável pela educação indígena na Secretaria de Estado de Educação e ao lançamento de programas destinados à capacitação de professores indígenas, ao fortalecimento e à formalização das escolas, atendendo, assim, a algumas das reivindicações e necessidades dos povos indígenas do estado. Nesse ambiente

4 A Lei Complementar nº 7.040/LOPEB, entre outras medidas, estabeleceu a eleição direta dos diretores escolares e a gestão direta dos recursos destinados para as suas escolas.

5 A luta pela demarcação das terras indígenas nas décadas de 70 e 80 foi intensa em Mato Grosso como em todo o restante do território brasileiro. Ocorreram diversas denúncias das comunidades e das agências indigenistas e educacionais, dada a situação precária em que viviam as populações indígenas.

institucional, iniciou-se o debate oficial sobre uma educação escolar que fosse ao mesmo tempo específica e adaptada às necessidades indígenas de Mato Grosso, um movimento que ganhou força na década de 1990 com a criação do primeiro programa de formação para professores indígenas pela Secretaria de Estado de Educação (Resende, 2003).

Nessa perspectiva, importa sublinhar o Projeto Tucum, uma demanda originada do movimento indígena e de seus educadores, que, em colaboração com defensores dos direitos indígenas, foi implementado pelo governo. Esse programa se baseou em elementos fundamentais como terra, cultura e língua, o que permitiu uma abordagem de ensino específica e adaptada aos diversos ambientes educacionais indígenas. Tal abordagem inovadora de capacitação estava alinhada com as diretrizes de políticas educacionais e com a legislação do país (Rocha, 2003).

Vale destacar que as escolas municipais constituem a maior parte das instituições de ensino indígenas do estado. A implementação da gestão compartilhada, um modelo de colaboração entre os governos estadual e municipal, representou um avanço significativo na provisão da educação escolar, com a celebração de acordos focados principalmente na capacitação docente. Contudo, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) enfrentou dificuldades em cumprir com as obrigações assumidas nesses acordos, resultando em insatisfações tanto por parte dos destinatários indígenas quanto das Secretarias Municipais de Educação. Essa problemática foi intensificada pela falha dos municípios em adotar um modelo de gestão democrática, fazendo com que as escolas indígenas ficassem sob a administração do secretário municipal de educação, que era responsável por desenvolver e planejar os caminhos pedagógicos dessas instituições (Arretche, 2000).

No final de 2003, a equipe responsável pela educação escolar, em colaboração com o CEI (Centro de Educação Infantil), apresentou propostas para a continuidade dos programas em execução pelo governo seguinte, solicitando a rápida implementação de determinadas ações:

1. Criar a categoria Escola Indígena.
2. Agilizar os processos de criação de escolas e celebração de convênios com os municípios.
3. Definir responsabilidades do estado no atendimento das escolas indígenas.
4. Prover infraestrutura no acompanhamento pedagógico.
5. Criar uma política de construção e ampliação da rede física, de acordo com a realidade indígena.
6. Dar continuidade à política de formação e capacitação de professores indígenas ainda não atendidos por projetos específicos de formação.
7. Promover concurso público diferenciado para professores indígenas.
8. Criar banco de dados sobre a situação das escolas indígenas (Resende, 2003, p. 17).

Outro marco temporal importante é o ano 2008, pois, a partir dessa data, a Secretaria Estadual de Mato Grosso (SEDUC) passou a elaborar suas orientações curriculares com o fito de “ampliar e fortalecer a educação para aprendizagem de valores humanos, dentre os quais, a ética, o respeito, a cidadania, a solidariedade, a justiça e o protagonismo social, visando a vivência de uma cultura de direitos humanos” (MATO GROSSO, 2012, p. 21). Nesse mesmo horizonte intercultural, Mato Grosso apresentou, mais recentemente, o Plano Estadual de Educação que define a educação indígena como “fundamentada na concepção da inclusão, respeitando a diversidade humana, tendo como princípios a garantia do acesso e permanência de todos à Educação” (MATO GROSSO, 2014, p. 35).

Em linhas gerais, podemos considerar que, no estado de Mato Grosso, o aumento da população urbana tem sido impulsionado, desde os anos 1970, principalmente por migrantes provenientes do Sul do país, além do deslocamento interno de pessoas dentro do próprio estado, o que resultou em um rápido desenvolvimento urbano. Nesse contingente migratório se incluem estudantes indígenas que, mesmo contando com escolas nas respectivas aldeias, optam por estudar, motivados pela percepção de que a educação continuada em ambientes urbanos tem um impacto significativo em seu futuro. A migração de indígenas para as áreas urbanas geralmente ocorre por razões práticas, como a necessidade de realizar compras, consultas médicas, venda de artesanato ou recebimento de benefícios sociais. No processo de deslocamento entre a aldeia e a cidade, muitos se encantam pelo estilo de vida urbano, desenvolvendo vínculos mais duradouros com a cidade e, com o tempo, optam por se estabelecer permanentemente no ambiente urbano, assimilando-se aos demais cidadãos.

Se considerarmos que há, por parte dos indígenas, interesse em frequentar escolas regulares e se considerarmos, ainda, que se trata de um direito adquirido, devemos avaliar, portanto, em que medida as escolas, especificamente nas disciplinas relacionadas à expressão cultural, como Língua Portuguesa e Literatura, contemplam a interculturalidade em suas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Sobre tal questão, trataremos na seção seguinte.

Língua Portuguesa e Literatura: disciplinas interculturais?

Independentemente das distinções epistêmicas e metodológicas entre Língua Portuguesa e Literatura, um ponto a ser considerado, quando lidamos com políticas de inclusão indígena, refere-se à maneira como a interculturalidade é abordada (ou não) nessas disciplinas. Se, em sentido lato, o direito à cidadania engloba o reconhecimento e respeito às diversidades, no âmbito educacional, esse direito se manifesta através do acesso a uma educação que seja intercultural, isto é, que valorize as diferentes identidades culturais formadoras de nossa cultura:

No campo da educação, concebida como prática social, como prática cultural, a interculturalidade emerge como paradigma da educação diferenciada. O processo de comunicação intercultural está ligado com a interculturalidade com interação simbólica que inclui indivíduos e grupos que possuem diferenças culturais reconhecidas nas percepções e formas de conduta que de uma ou de outra maneira buscam o resultado do encontro (Apple, 1997, p. 29)

No contexto da interculturalidade, a educação indígena, seja ela formal ou informal, está se adaptando e evoluindo devido aos períodos que os indígenas passam tanto na cidade quanto nas aldeias. Nesse cenário diversificado, os indígenas se esforçam para estabelecer um diálogo entre as diversas culturas com as quais interagem de maneira variada, com o objetivo de preservar seus direitos de cidadania. Porém, o esforço é recíproco, por parte da cultura dominante, inclusive na escola, em entender e valorizar as matrizes e códigos culturais indígenas? Parece haver exatamente o contrário, pois mesmo as contribuições indígenas para a chamada civilização ocidental tendem a ser obnubiladas pelo enfoque no resultado final de bens primários provenientes da cultura ameríndia:

Boa parte dos alimentos que comemos no Brasil é de origem cultural indígena – como a mandioca, o angu e a tapioca, para os quais usamos os termos tupis. A batata, o tomate, o milho – também de origem cultural indígena – forma absorvidos e são consumidos na própria Europa. Quando nos alimentamos de “sucrilhos” ou polenta, nem sempre lembramos que advêm de produtos indígenas, ainda que transformados por outros povos e costumes. Quem associa uma soneca na rede aos índios? (Funari; Pinón, 2016, p.16)

A nosso ver, a escola, nas diversas práticas didático-pedagógicas, inclusive nas disciplinas de Linguagens, deve preconizar uma relação de mão dupla, na qual as fricções culturais sejam enriquecedoras para os diferentes grupos em interação nesse espaço heterogêneo por excelência. Não basta, portanto, prestigiar os indígenas por meio de celebrações como o Dia do Índio, marcadas por supostas homenagens que, a rigor, mais cumprem o papel de reforçar estereótipos que qualificam os povos originários como exóticos, infantilizados e irracionais.

Com efeito, a adoção de um prisma intercultural, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, esbarra no engessamento da própria configuração escolar, na qual se percebe forte inclinação para o monoculturalismo, isto é, a hegemonia da cultura dominante:

Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão (SILVA, 1995, p. 182).

A primazia do monoculturalismo e do monolinguismo implicam, no caso específico deste artigo, a supremacia absoluta da língua portuguesa padrão e do cânone literário eurocêntrico. Nesse cenário, merece nota que os cursos de Letras, *grosso modo*, tendem a relegar estudos de linguística e literatura indígena a disciplinas secundárias, geralmente optativas, nas quais as línguas nativas são tratadas, no mais das vezes, como variações linguísticas ou dialetais, enquanto textos literários de autoria indígena não são incluídos em ementas de Estudos Literários regulares, ou seja, aqueles que seguem a cronologia das chamadas Escolas Literárias. Geralmente, tais textos, quando abordados, restringem-se a tratamentos passageiros em disciplinas voltadas para as chamadas literaturas marginais. Ora, essa própria configuração dos PPCs de cursos de Letras corrobora para a manutenção de práticas escolares etnocêntricas, uma vez que das carteiras universitárias se formam docentes que atuarão na educação básica. Como esses futuros educadores vão trabalhar a leitura, a oralidade e a escrita, particularmente em língua portuguesa literatura, em suas futuras práticas pedagógicas, se sua própria formação os induz à segregação cultural e linguística dos povos originários?

Na abordagem tradicional da língua portuguesa, caracterizada pelo domínio da gramática prescritiva, elementos linguísticos apresentados por estudantes indígenas são considerados, não raro, apenas como dialetos exóticos ou variações de ordem sociolinguística. Por sua vez, em estudos sobre a evolução diacrônica da língua portuguesa, elementos linguísticos indígenas são mencionados de passagem para indicar eventual influência na formação de determinada palavra. Sob essa ótica, a experiência de aprender uma língua implicaria, para estudantes indígenas, entender não possuem uma língua previamente à sua inserção na escola, visto que a ausência de gramática formalizada deslegitimaria o uso pragmático das línguas nativas em suas comunidades de fala originárias.

Similarmente, desde o século XIX, no âmbito do ensino de línguas modernas, predomina a crença de que os textos literários representam o ideal linguístico a ser atingido pelos estudantes. Assim, o ensino da língua visa principalmente a habilitar os alunos à leitura de clássicos literários, considerados o padrão de excelência linguística a ser emulado. Esse processo contribui para desconsiderar produções literárias indígenas, uma vez que estas, geralmente marcadas pela oralidade e pela informalidade, além de não tratarem de temas da cultura ocidental, tendem a ser desconsideradas enquanto criações literárias de relevo.

Na contramão dessa tendência monolítica, a língua portuguesa e a literatura deveriam ser tratadas, na universidade e na escola, como disciplinas interculturais por excelência, uma vez que língua e literatura são componentes da identidade cultural de uma sociedade amplamente diversificada, na qual se

integram distintos falares dentro de um mesmo enclave territorial. Essa práxis centrada no multilinguismo seria elemento essencial das habilidades a serem desenvolvidas no contexto educacional, na medida em que contribuiria para as interações entre diferentes culturas e inclusão efetiva de aprendentes indígenas (Silva, 2000). Afinal, a abordagem intercultural enfatiza a importância da interação, que transcende a mera observação e reconhecimento do outro. Em vez disso, promove a criação de mecanismos que facilitam a comunicação entre grupos sociais distintos que compartilham o mesmo ambiente.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Candido (2000), o ensino da Língua Portuguesa e Literatura não deveria adotar uma abordagem tradicionalista, alinhando-se aos métodos convencionais de valoração linguística e literária. Assim, para uma efetiva educação intercultural, os conteúdos programáticos, incluindo gêneros textuais, gramática e literatura, bem como a estrutura do sistema literário, deveriam ser adaptados para englobar elementos dos currículos de escolas indígenas.

Portanto, no contexto de ensino-aprendizagem, a abordagem de elementos culturais e linguístico indígenas, de maneira puramente ilustrativa, não é adequada em uma sociedade caracterizada pela diversidade cultural e linguística. Isso sublinha a necessidade de reavaliar os métodos de ensino e as interações entre os estudantes sob uma ótica intercultural e dialógica, que se apresenta como uma solução viável para o atual panorama educacional (Marcuschi, 2008). Na seção seguinte, essa discussão será tratada com mais vagar para enfatizar como as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura abordam, no contexto escolar de Mato Grosso, a inclusão indígena.

A inclusão exclusão indígena em processos socioeducativos do ensino de Língua Portuguesa e Literatura em Mato Grosso

Historicamente, diversos grupos indígenas adotavam um modo de vida nômade, deslocando-se em busca de áreas ricas em recursos naturais como peixes, caça, plantas alimentares e medicinais. Contudo, o processo de colonização brasileira e a conversão de áreas naturais em espaços agrícolas para cultivo de soja, milho e criação de gado alteraram significativamente o meio ambiente. Essas mudanças impactaram diretamente o estilo de vida nômade de muitas comunidades indígenas, que foram forçadas a se estabelecer em territórios fixos delimitados pelos colonizadores. Atualmente, essas terras demarcadas visam preservar o estilo de vida desses povos. Esse cenário, hoje, não é tão distinto que que Pedro Casaldáliga tratou no poema que comentamos anteriormente. Afinal, as garantias legais asseguradas aos indígenas não plenamente respeitadas, de modo que,

atualmente, em Mato Grosso, essas garantias não são uma realidade vivenciada em todas as comunidades indígenas, especialmente as que vivem em seus antigos territórios que são desapropriados por fazendeiros e políticos, com inúmeras investidas de toda natureza. A propriedade privada na mão de poucos é o critério de exclusão e eliminação das condições de se compreender indígena atualmente, nesse lugar controlado pelo agronegócio, em que os interesses do capital estrangeiro se fortalecem com as grandes hidroelétricas e demais formas de exploração da natureza em detrimento da vida coletiva partilhada nas famílias de forma tradicional. (Grando, 2016, p. 83).

Embora este texto não enfoque especificamente questões territoriais, é crucial reconhecer sua influência nas dinâmicas culturais e linguísticas, já que a identidade indígena e a terra são conceitos indissociáveis. Além disso, é importante considerar que as cosmovisões das comunidades indígenas são diversas, refletindo a rica variedade étnica. Assim, não se pode generalizar, em aulas de Língua Portuguesa e Literatura, a experiência indígena como se pertencesse a um único povo, pois tal generalização proscreve a rica diversidade cultural e linguística entre os diferentes grupos, com cada etnia representando uma língua distinta e diferentes expressões artísticas e literárias.

Fruto dessa generalização, por exemplo, é a dificuldade, apresentada por relatos de docentes em boa parte dos estudos de campo, de compreender as especificidades culturais e comportamentais dos alunos indígenas. Nesse prisma, Silva e Marzari (2019) desenvolveram pesquisa em torno da escolarização de indígenas em Barra do Garças, interior do Mato Grosso. Nessa investigação, destaca-se que os professores enfrentam desafios relacionados ao modo como devem lidar com os indígenas e seus hábitos. As autoras apresentam o relato de uma docente, que reproduzimos:

como lidar [com o estudante indígena] se não entendo como ele se relaciona, como se constitui culturalmente [...] eu não dou conta de lidar com ele. Ou quando os professores das escolas da cidade dizem: Ah! Mas ele senta lá no fundo da sala. O professor tem que entender que é uma forma da organização da cultura Xavante. O professor tem que conhecer aspectos culturais; por exemplo, como acontecem as categorias de idade; porque em determinadas idades eu não posso ter menino com menina; se eu tiver um adolescente na sala, em determinado momento, eu não posso tocá-lo, pois ele está passando por um processo de ritual. Então, tudo faz parte do desafio para eu conseguir ensinar o conteúdo. Eu preciso saber quem é esse aluno primeiro, quem é esse sujeito que está na minha sala. (apud Silva; Marzari, 2019, p. 328).

Importante considerar que em Mato grosso – como de resto no país como um todo – os professores, embora estejam razoavelmente familiarizados com a literatura produzida pelos povos indígenas devido à sua inclusão na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), geralmente não integram esse conteúdo ou os textos literários como parte habitual das atividades em sala de aula de Língua Portuguesa (Grando, 2016).

Assim, nas subseções abaixo, serão destacados os pontos mais relevantes que observamos, mediante pesquisa bibliográfica, acerca do ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura em escolas básicas de Mato Grosso.

Língua Portuguesa

Nas escolas da educação básica de Mato Grosso, em consonância com a matriz curricular nacional, o ensino de Língua Portuguesa se concentra, a depender da série, em estudos morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, semânticos, fonológicos e discursivos. Embora haja, desde as últimas décadas do século XX, um crescente interesse pelo aspecto funcional da linguagem, refletido em estudos sociolinguísticos e pragmáticos, predomina ainda, na educação básica, o enfoque na gramática prescritiva ((Silva; Alcântara, 2019). Essa hegemonia, associada a noções elitistas como “falar bem” e “falar o português certo”, pesa fortemente sobre estudantes indígenas, cujo contato com a língua oficial é precário ou inexistente *a priori* do ingresso na escola. Se alunos provenientes de comunidades linguísticas nas quais o contato prévio com a norma culta é escasso sofrem preconceito linguístico na escola, estudantes indígenas tendem a padecer mais intensamente diante das hierarquizações que o tratamento dado à língua e à linguagem promove em sala de aula.

Outro ponto a ser sublinhado consiste nas práticas de leitura. É bem verdade que engajar-se com a leitura amplia as competências linguísticas do aluno, oferece ferramentas para a interpretação e análise de diversos tipos de texto e desenvolve a habilidade de diferenciar entre diferentes formas de expressão escrita. Contudo, nas aulas de língua portuguesa, o enfoque da leitura, sobretudo no ensino fundamental, incide sobre gêneros textuais com os quais estudantes indígenas possuem pouca ou nenhuma familiaridade (Silva; Alcântara, 2019). Se, conforme Vigotsky (1987), a criança aprende por meio das trocas interacionais e com base em seu repertório de vivências, torna-se inviável impor ao estudante indígena formas de aprendizagem que não fazem sentido para seu horizonte de experiências. Portanto, o estudo de gênero textuais deveria abranger, também, práticas escriturais e discursivas pertinentes às comunidades linguísticas das quais esses estudantes são provenientes.

Em relação ao emprego do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, há uma lacuna no que diz respeito ao tratamento de elementos linguísticos indígenas. Essa omissão se reflete tanto nas aulas quanto na prática pedagógica associada ao uso do livro didático, que deveria servir como recurso para o

professor introduzir temas relevantes em sala, mas acaba limitando o ensino a uma abordagem puramente gramatical e estática. Além disso, na maioria das vezes, os professores possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre autores indígenas, evidenciando uma falta de integração da literatura indígena nas discussões e análises conduzidas em sala de aula.

Portanto, no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, cabe a seguinte indagação: Uma vez que o português brasileiro é timbrado pela hibridação de elementos indígenas, africanos e portugueses, bem como de empréstimos linguísticos e estrangeirismos, o estudo da língua portuguesa na escola leva em consideração as contribuições lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas indígenas?

Literatura

Sabe-se que a literatura desempenha um papel significativo no enriquecimento intelectual e na afinação do senso crítico das pessoas, pois aprimora suas habilidades linguísticas e as transforma em cidadãos mais questionadores e portadores de conhecimento:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (Todorov, 2009, p. 76).

Contudo, para a literatura, no caso dos estudantes indígenas, cumprir sua potência criativa e emancipadora, é preciso que esses estudantes se vejam representados nos personagens e histórias tratados nas obras. Caso contrário, reforça-se o seu senso de exclusão de não pertencimento à comunidade nacional. O ensino-aprendizagem da literatura, em escolas de Mato Grosso, deve abranger o rico repertório de contadores de histórias e escritores indígenas locais, sejam eles consagrados ou não. Se a cultura consiste, a rigor, na expressão de modos de vida, há uma defasagem no ensino literário quando expressões culturais de parte significativa da população estadual (os indígenas) não é contemplada no currículo de Literatura.

É reconhecido que a leitura constitui uma rica fonte de sabedoria, fundamental não apenas para o crescimento intelectual, mas também para o avanço social do indivíduo:

A leitura literária conduz indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores impostos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nós reconhecemos como sujeitos (Cosson, 2017, p. 50).

Uma vez que a leitura do texto literário capacita os alunos a adotarem uma perspectiva crítica sobre variados temas, o trabalho com a literatura em sala de aula constitui um espaço profícuo para refletir sobre a diversidade cultural do Brasil, que se manifesta através de diferentes formas literárias em cada região, etnia e gênero.

A literatura serve como um espelho das práticas, crenças, linguagens e expressões culturais de um povo, formando um mosaico que caracteriza a literatura brasileira, incluindo a literatura indígena. Nesse sentido, a literatura produzida por autores indígenas incorpora aspectos que refletem as diferentes etapas do desenvolvimento humano e é destinada tanto ao público indígena quanto ao não indígena:

A literatura indígena se dirige tanto aos próprios povos indígenas, no intuito de contribuir para a reafirmação e a valorização de sua constituição antropológica, de sua tradição cultural, dos valores, das práticas e dos ritos que lhe constituem em seu âmago, quanto aos não-indígenas, com o objetivo, aqui, seja de publicizar a causa indígena, a dor, a marginalização e a violência pela qual passaram e passam, seja também para sensibilizar, para dar-se a conhecer, para contribuir, como alteridade, na formação de uma cultura nacional mais plural, respeitosa e acolhedora das diferenças. (Danner; Dorrico; Danner, 2018, p. 162).

No ensino-aprendizagem intercultural, a literatura indígena deve ser introduzida aos estudantes não indígenas como um meio de promover a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural. Essa literatura, rica em elementos como fantasia, sonho e magia, pode enriquecer a interação entre texto e leitor, estimulando a imaginação e a criatividade, pois impacta diretamente no imaginário dos indivíduos. Dessa forma, a inclusão das literaturas indígenas no currículo escolar é crucial para ajudar na construção da identidade dos alunos em escolarização, especialmente nas escolas localizadas em territórios não indígenas, nas quais os estudantes indígenas podem se sentir acudados ou subestimados.

Portanto, nos processos didático-pedagógicos relacionados à Literatura, há que se atentar para uma questão fundamental: o trabalho com a literatura segue um prisma eurocêntrico (centrado em valores estéticos europeus), grafocêntrico (centrado na primazia da escrita, em desfavor da oralidade) e etnocêntrico (centrado em literatos brancos) ou inclui criações literárias ameríndias, nas quais o indígena se institui como sujeito enunciativo e não como mero objeto do discurso proferido pelo branco? Ora, é preciso considerar que o sistema literário evolui ao longo do tempo, influenciado por transformações econômicas e socioculturais que impactam as sociedades. Assim, considerar o sistema literário implica reconhecer a existência de diversas formas de representações artísticas, que transcendem um cânone elitista e incluem uma diversidade de expressões linguísticas que refletem diferentes povos, culturas e manifestações culturais, como é o caso da literatura indígena contemporânea.

Considerações finais

Este artigo abordou a integração de estudantes indígenas na educação formal em Mato Grosso - Brasil, e destacou a necessidade de abordagens pedagógicas que respeitem e valorizem as culturas indígenas. Embora pautada apenas em fontes primárias e secundárias, a metodologia qualitativa adotada permitiu uma compreensão profunda dos desafios enfrentados pelas comunidades indígenas no contexto educacional, apontando para a necessidade de políticas públicas mais robustas e inclusivas. Nesse sentido, a pesquisa levantou algumas dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas no suposto processo de inclusão escolar, apresentou e comentou políticas públicas de inclusão específicas para indígenas e sugeriu perspectivas de ensino que promovam uma integração respeitosa e eficaz, focando nos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e Literatura.

Observamos que a inclusão da literatura indígena no currículo escolar surge como um meio eficaz de promover o entendimento e o respeito pelas culturas indígenas, além de enriquecer a experiência educacional de todos os estudantes. Todavia, os resultados obtidos – de segunda mão, vale dizer – destacam os obstáculos persistentes na integração efetiva de estudantes indígenas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, evidenciando a lacuna entre as políticas propostas e sua implementação prática. De fato, os referenciais teóricos consultados confluem sobre a necessidade de adaptar o sistema educacional para abraçar a diversidade cultural e linguística dos indígenas, reforçando a ideia de que a educação deve ser emancipadora para os diversos sujeitos que adentram os muros da escola.

Os desafios identificados nas escolas de Mato Grosso refletem a complexidade da gestão educacional em contextos multiculturais, sublinhando a importância de uma gestão democrática e participativa. Para tanto, o presente estudo ressalta a importância crítica de uma colaboração multifacetada e contínua que envolva todos os níveis de governo – estadual e municipal –, as próprias comunidades indígenas, e as instituições de ensino. Essa parceria deve ser fundamentada no desenvolvimento de estratégias educacionais que sejam sensíveis e responsivas às necessidades e particularidades culturais, sociais e linguísticas das populações indígenas. A integração efetiva desses grupos no processo educacional exige um diálogo constante e uma abordagem colaborativa que respeite a autonomia e os valores das comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que se integra ao sistema educacional mais amplo. A colaboração deve ser entendida como um processo dinâmico e adaptável, em que as políticas e práticas são continuamente avaliadas e ajustadas com base no *feedback* das comunidades indígenas e dos resultados educacionais. Essa abordagem colaborativa implica não apenas a partilha de responsabilidades, mas também a distribuição equitativa de recursos, conhecimentos e poder, garantindo que as vozes indígenas sejam ouvidas e valorizadas em todas as etapas do planejamento e implementação educacional.

Além disso, a parceria deve se estender para além das fronteiras institucionais, envolvendo especialistas em educação indígena, linguistas, antropólogos e outros profissionais que possam contribuir com perspectivas e conhecimentos especializados. Essa abordagem interdisciplinar pode enriquecer o currículo e os métodos pedagógicos, assegurando que eles sejam culturalmente relevantes e linguisticamente apropriados. A colaboração eficaz também requer um compromisso de longo prazo de todas as partes interessadas, reconhecendo que as mudanças significativas no sistema educacional são processos que levam tempo e exigem paciência, comprometimento e flexibilidade. O desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes para populações indígenas deve ser visto como um investimento no futuro, que não apenas melhora os resultados educacionais para estudantes indígenas, mas também enriquece a sociedade como um todo, promovendo uma maior compreensão e apreciação da diversidade cultural e linguística.

A pesquisa reitera a importância de abordagens educacionais que promovam não apenas a inclusão, mas também a interculturalidade, permitindo aos estudantes indígenas uma melhor compreensão e interação com o conhecimento universal sem perder a essência de suas tradições culturais e linguísticas. A eficácia da integração educacional de estudantes indígenas em Mato Grosso será um reflexo direto da qualidade e do alcance das políticas públicas implementadas. O respeito e a valorização das culturas indígenas,

integrados aos métodos pedagógicos, serão fundamentais para o sucesso educacional dessas comunidades. Nesse sentido, a formação de professores emerge como um ponto crítico, indicando a necessidade de programas de capacitação que preparem os educadores para lidar com a diversidade cultural e linguística em sala de aula.

Referências

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARRETCHE, Marta. **Estado Federativo e Políticas Sociais: Determinantes da Descentralização**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Decreto no 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Brasília, 1991a.
- BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91**. Brasília, 1991b.
- BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1993.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei Nº 11 645, de 10 março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígena. **Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=Em%202022%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,de%20residentes%20no%20territ%C3%B3rio%20nacional>. Acesso: 06 abr. 2024.
- BUCCI, M. P. D. O conceito de Política Pública em Direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico** (org.). São Paulo: Saraiva, 2006.

CANDIDO, A. **Iniciação à literatura brasileira**: (resumo para principiantes). São Paulo: Humanitas, 1999.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Versos Adversos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CASTRO, Thaynara Rafaella da Silva; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Educação inclusiva na Escola Estadual de Educação Básica Juporijup: compreensões estruturais e pedagógicas. **RCC**, Juara/MT/Brasil, v. 4, n. 1, p. 18-28, jan./mar. 2019.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Parábola, 2017.

DANNER, L. F.; DORRICO, J.; DANNER, F. A estilística da literatura indígena brasileira: a alteridade como crítica do presente – sobre a noção de eunós líricopolítico. **Revista Letras**, n. 97, p. 143-166, jan./jun. 2018.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

GRANDO, Beleni S. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016.

GUITIERRES, S. R.; JANUÁRIO, E. **Territórios Indígenas em Mato Grosso**: dimensão ambiental e educação escolar. Cuiabá: Instituto Merireu Editora, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.

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

RESENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas**: Um estudo de caso na cidade de Campinópolis-MT. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2003.

SECCHI, Darci. **Professor Indígena**: A formação docente como estratégia de controle da educação escolar indígena em MT. Tese (Doutoramento em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, PUC-SP. São Paulo: PUC-SP, 2002.

SILVA, Rosangela Santos; MARZARI, Marilene. Educação indígena: desafios para as escolas não-indígenas. **Revista Panorâmica Online**, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomas T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Raimundo Expedito dos Santos. **Danação da nação**: legados coloniais e projetos nacionais (Portugal & Brasil / Inglaterra & Irlanda). São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

REALIDADE VIRTUAL NO TURISMO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EXPERIÊNCIAS IMERSIVAS E EXPLORAÇÃO DE DESTINOS

Talita Generoso Sérgio Bez¹

Graziela Melo Trajano²

Lezandra Martins Cardoso dos Santos³

Naiara Martins dos Santos⁴

Patrícia Machado Sanchez⁵

Introdução

A Realidade Virtual (RV) tem se destacado como uma das tecnologias mais promissoras para a transformação do setor turístico, permitindo a criação de experiências imersivas que ampliam as possibilidades de exploração e planejamento de viagens. Segundo Han, Jung e Gibson (2023), a RV oferece aos turistas uma alternativa inovadora para visitar virtualmente destinos, monumentos históricos e atrações culturais, promovendo maior acessibilidade e engajamento. Além disso, De Ruyter *et al.* (2022) argumentam que essa tecnologia não apenas auxilia no planejamento de viagens, mas também enriquece o *marketing* turístico, proporcionando às empresas uma forma poderosa de apresentar seus produtos e serviços de maneira mais impactante.

O crescimento da aplicação de RV no turismo é impulsionado por sua capacidade de simular ambientes realistas e interativos, como apontam Tussyadiah, Wang e Jia (2022). Essa abordagem tem sido explorada tanto em museus virtuais quanto em simulações de experiências naturais, permitindo aos viajantes explorar destinos antes de sua visita física. Contudo, apesar do crescente interesse e uso da RV no setor, ainda existem lacunas significativas na compreensão de seu impacto em diferentes tipos de turistas e mercados.

A justificativa para esta pesquisa está fundamentada na necessidade de aprofundar o conhecimento existente sobre o papel da RV no turismo,

1 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: talitabez_20@hotmail.com.

2 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: grazielatrajanojj@hotmail.com.

3 E-mail: lezandramcds@gmail.com.

4 E-mail: naiara.martins.santos@ufsc.br.

5 E-mail: patriciamachadosanchez30@gmail.com.

destacando suas contribuições para a experiência do usuário e para a inovação no setor. Embora diversos estudos tenham explorado aspectos específicos dessa tecnologia, uma análise abrangente e sistemática que contemple as principais tendências e desafios ainda se faz necessária. O objetivo deste trabalho é realizar uma revisão bibliográfica que investigue o uso da Realidade Virtual no turismo, com ênfase nas experiências imersivas e na exploração de destinos. Busca-se identificar os principais avanços, aplicações e limitações da RV nesse contexto, fornecendo uma base teórica para pesquisadores e profissionais interessados em integrar essa tecnologia no desenvolvimento de práticas turísticas.

Referencial Teórico

Realidade Virtual e experiências imersivas no turismo

A Realidade Virtual (RV) e suas aplicações no turismo têm se tornado um tema relevante na literatura acadêmica, especialmente devido à crescente busca por inovações tecnológicas no setor. A RV oferece experiências imersivas que possibilitam aos turistas vivenciarem destinos de maneira interativa e envolvente, sem precisar estar fisicamente presentes. Essa abordagem oferece uma série de oportunidades para transformar a forma como os turistas exploram e experimentam os destinos, ao mesmo tempo que cria novas oportunidades de *marketing* e promoção (Guttentag, 2010).

A Realidade Virtual é definida por Slater e Sanchez-Vives (2016) como uma tecnologia que utiliza dispositivos de computador para criar uma experiência sensorial imersiva, permitindo que os usuários interajam com um ambiente simulado. No contexto do turismo, a RV permite que os turistas realizem visitas virtuais a destinos antes de decidirem visitá-los fisicamente. Esse tipo de experiência oferece uma maneira inovadora de explorar novos locais, proporcionando uma sensação de “presença” no destino, o que, segundo Tussyadiah; Wang; Jia (2022), pode aumentar significativamente a intenção de visita.

Estudos como os de Guttentag (2010) destacam a importância da RV como uma ferramenta poderosa no marketing turístico, permitindo que os turistas “experimentem” o destino antes da visita física. A RV pode ser usada para promover destinos turísticos ao criar imagens vívidas e realistas que atraem o turista. Isso é particularmente importante para destinos que não possuem grandes orçamentos para campanhas publicitárias tradicionais, oferecendo uma forma de publicidade eficaz e de baixo custo. Além disso, a RV tem sido utilizada como uma ferramenta para educação e sensibilização cultural, permitindo que os turistas se envolvam com o patrimônio e as culturas locais de maneira mais profunda, como apontado por De Ruyter *et al.* (2022).

As experiências imersivas proporcionadas pela RV têm o poder de transformar a interação dos turistas com o destino. Ao permitir uma imersão completa em um ambiente simulado, a RV ativa uma sensação de “presença” que é crucial para o sucesso da experiência do usuário. De acordo com Tussyadiah; Wang; Jia (2022), a sensação de presença gerada pela RV não se limita ao estímulo visual, mas pode envolver vários sentidos, como audição e, em alguns casos, até o tato, aumentando a profundidade da experiência. Esse nível de imersão pode, portanto, impactar diretamente o nível de engajamento do turista com o destino, tornando a experiência mais envolvente e memorável.

A literatura destaca ainda que as experiências imersivas podem influenciar as decisões de viagem dos turistas. De acordo com Han; Jung; Gibson, (2023), a possibilidade de explorar um destino por meio de RV pode gerar um forte desejo de visita, ao criar uma expectativa elevada sobre a experiência real. Esse fenômeno é denominado como “o desejo de vivenciar fisicamente o local após a experiência virtual” e é um fator determinante para aumentar a intenção de visita. O autor também observa que, em muitos casos, os turistas acabam realizando a viagem após a experiência virtual, especialmente quando a RV é capaz de proporcionar uma representação fiel e realista do destino.

Embora a RV ofereça diversas vantagens para o setor de turismo, a sua implementação também enfrenta alguns desafios. De acordo com Guttentag (2010), um dos principais desafios é o alto custo de desenvolvimento e manutenção de tecnologias de RV de alta qualidade. O custo de equipamentos de RV, como óculos e dispositivos de rastreamento, além do custo de produção de conteúdo digital imersivo, pode ser um impeditivo para pequenos destinos turísticos ou empresas com orçamento restrito.

Além disso, a acessibilidade é outra limitação importante apontada por De Ruyter *et al.* (2022). A familiaridade com a tecnologia pode ser uma barreira para certos grupos de turistas, especialmente aqueles menos experientes com dispositivos tecnológicos ou com deficiências físicas. Isso pode afetar a eficácia da experiência, limitando o número de turistas que podem se beneficiar da RV. Tussyadiah *et al.* (2022) aponta também a questão da autenticidade do conteúdo. Para que a RV seja eficaz no turismo, ela precisa representar com precisão os destinos e suas características culturais, naturais e históricas. No entanto, a criação de conteúdo imersivo de alta qualidade, que capture fielmente a essência do destino, é um desafio significativo para muitas empresas do setor. A falta de conteúdo local e autêntico pode comprometer a experiência, tornando-a menos envolvente e impactante para os turistas.

O uso da RV no turismo continua a evoluir, e novas tendências estão surgindo, como a integração de RV com outras tecnologias emergentes, como

Inteligência Artificial e Realidade Aumentada. Essas inovações têm o potencial de criar experiências ainda mais imersivas e personalizadas para os turistas, além de proporcionar oportunidades para a inovação no marketing turístico, criação de produtos e gestão de destinos. Além disso, o turismo virtual também pode desempenhar um papel significativo em um cenário pós-pandemia, quando as viagens físicas podem ser restritas devido a questões de saúde ou outros fatores. A RV pode oferecer uma alternativa para continuar promovendo destinos e permitindo que os turistas “viajem” de maneira segura e acessível, como apontado por (Gössling; Scott; Hall, 2018).

A RV então representa uma inovação significativa no setor turístico, proporcionando experiências imersivas que aumentam o engajamento, promovem a acessibilidade e influenciam as decisões de viagem. Contudo, sua implementação e adoção generalizada no setor dependem da superação de desafios relacionados ao custo, acessibilidade e autenticidade do conteúdo.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), conforme a metodologia proposta por Kitchenham; Charters (2007), amplamente reconhecida por sua rigorosidade e aplicação em áreas diversas. Esse método foi escolhido por sua capacidade de sintetizar evidências, identificar lacunas e sistematizar conhecimentos sobre o uso da Realidade Virtual (RV) no turismo, um tema emergente e multidisciplinar.

Inicialmente, foram definidas as questões de pesquisa com base na abordagem de Okoli (2015), buscando responder: quais são as principais aplicações da RV no setor de turismo? De que maneira a RV impacta a experiência dos turistas em termos de engajamento, presença e intenção de visita? Quais são os desafios e limitações do uso dessa tecnologia? Essas questões guiaram todo o processo de revisão, permitindo uma análise direcionada e estruturada.

Para a seleção dos estudos, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, conforme orientado por Petticrew e Roberts (2006). Foram incluídos artigos publicados entre 2018 e 2024, escritos em inglês, português ou espanhol, que abordassem a aplicação de RV no turismo, experiências imersivas e impacto na exploração de destinos. Estudos sem dados empíricos ou focados exclusivamente em outras tecnologias, como Realidade Aumentada, foram excluídos.

A busca pelos artigos foi realizada nas bases de dados Scopus, Web of Science e Google Scholar, utilizando termos-chave como “Virtual Reality” AND “Tourism”, “Immersive Experiences” AND “Destination Exploration” e “Virtual Reality in Tourism”. Essa estratégia, inspirada no método descrito por Snyder (2019), garantiu uma seleção ampla e pertinente.

A extração e análise dos dados seguiram um protocolo adaptado de Tranfield, Denyer e Smart (2003), com etapas claras, incluindo identificação de informações básicas (autor, ano, título e revista), resumo dos objetivos, metodologia e resultados, além de uma avaliação crítica da qualidade metodológica com base em Gough (2007). Os dados foram organizados em categorias temáticas, como benefícios da RV, desafios de implementação e impacto na experiência do turista, e analisados por meio de técnicas de análise de conteúdo descritas por Bardin (2011).

Para garantir a confiabilidade e validade dos resultados, foi realizada triangulação com revisores externos, seguindo as recomendações de Torracco (2016). Especialistas na área de turismo e tecnologia revisaram os resultados, reforçando sua precisão e relevância.

Por fim, os resultados foram apresentados em formato de síntese descritiva e discussão temática, conforme orientado por Braun e Clarke (2006). Essa abordagem permitiu identificar tendências, lacunas e implicações práticas no uso da RV no turismo, contribuindo para a construção de um panorama atualizado e fundamentado sobre o tema. Essa metodologia proporciona uma base sólida para futuras pesquisas e aplicações no setor turístico, com foco no desenvolvimento de experiências imersivas e sustentáveis.

Análise e discussão dos resultados

No processo de revisão sistemática da literatura, inicialmente foram encontrados 150 artigos nas bases de dados Scopus, Web of Science e Google Scholar, utilizando os termos-chave definidos para a pesquisa (“Virtual Reality” AND “Tourism”, “Immersive Experiences” AND “Destination Exploration”, “Virtual Reality in Tourism”). Após a busca, foram aplicados critérios rigorosos de inclusão e exclusão para garantir que apenas os estudos mais relevantes fossem selecionados para a análise.

Os critérios de inclusão foram: a seleção de artigos publicados entre 2018 e 2024, escritos em inglês, português ou espanhol, e que abordassem a aplicação de Realidade Virtual no turismo, com foco em experiências imersivas e exploração de destinos. Além disso, foram incluídos apenas estudos com dados empíricos ou evidências práticas de implementação da RV no setor turístico, e que discutissem aspectos como engajamento, presença virtual e intenção de visita. Por outro lado, os critérios de exclusão desconsideraram artigos que não apresentaram dados empíricos, estudos que focavam em tecnologias como Realidade Aumentada, publicações teóricas ou conceituais sem dados concretos e artigos fora dos idiomas definidos.

Após a aplicação desses critérios, o número de estudos relevantes foi reduzido para 12 artigos, os quais foram analisados nas aplicações da RV, o impacto na experiência do turista e os desafios enfrentados pelas organizações turísticas. Esses artigos selecionados foram a base para a construção dos resultados e da discussão apresentados na pesquisa.

A análise dos estudos selecionados na revisão sistemática revelou várias tendências emergentes no uso da Realidade Virtual (RV) no turismo, com destaque para suas aplicações, impactos na experiência do turista e os desafios enfrentados pelas organizações turísticas. Em relação às aplicações da RV no turismo, a principal utilização observada foi no marketing de destinos, com tours virtuais que permitem aos turistas explorar atrações turísticas e locais remotos. Esses tours não apenas ajudam a promover os destinos com um custo reduzido, mas também aumentam o engajamento e a expectativa em relação às viagens.

Estudos como os de Han, Jung e Gibson (2023) indicam que esses tours virtuais têm um impacto significativo na decisão de viagem dos turistas, uma vez que proporcionam uma experiência prévia do destino. Além disso, a RV tem sido usada para criar experiências culturais e educativas, como visitas a museus e patrimônio histórico, permitindo que turistas com limitações físicas ou financeiras possam acessar locais normalmente de difícil visitação. Tais aplica oes promovem a acessibilidade e enriquecem a forma como os turistas interagem com o destino, tornando-se uma ferramenta inclusiva, como observado por De Ruyter *et al.* (2022).

Em termos de impacto na experiência do turista, a RV demonstrou ter um efeito considerável no engajamento e na presença virtual. A presença gerada pela RV, segundo Tussyadiah; Wang; Jia (2022), pode criar uma sensa o de imersão tão intensa que os turistas frequentemente sentem como se estivessem fisicamente no destino. Isso resulta em maior satisfa o e inten o de visita. A RV não apenas melhora a qualidade da experiência, mas também aumenta o envolvimento emocional do turista com o destino visitado, criando uma rela o mais profunda com os lugares, como apontado por Slater e Sanchez-Vives (2016). Além disso, a RV permite que os turistas “experimentem” um destino antes de tomarem a decisão de visitá-lo fisicamente. Isso, de acordo com Han; Jung; Gibson (2023), pode aumentar significativamente a inten o de viagem, principalmente quando a experiência virtual   fiel ao ambiente real.

Entretanto, o uso da RV no turismo não está isento de desafios e limita oes. Um dos principais obstáculos identificados foi o alto custo de implementa o, necessário para a cria o de experiências de RV de alta qualidade. Como destaca Guttentag (2010), o custo de *hardware*, *software* e conteúdo interativo pode ser um impeditivo significativo para destinos turísticos menores ou empresas com

orçamento limitado. Outro desafio importante é a acessibilidade, uma vez que a eficácia da experiência depende da familiaridade do usuário com a tecnologia. Estudos indicam que turistas menos experientes com a tecnologia, como idosos ou pessoas com deficiência, podem enfrentar dificuldades para interagir com as experiências de RV, prejudicando a qualidade da vivência (De Ruyter *et al.*, 2022). Além disso, a escassez de conteúdo local e autêntico também se configura como um desafio importante, já que a criação de experiências de RV depende de materiais digitais de alta qualidade que muitas vezes não estão disponíveis para destinos menos conhecidos (Gössling; Scott; Hall, 2018).

Os resultados mostram então que a RV tem o potencial de transformar a forma como os turistas experimentam e exploram destinos, oferecendo experiências imersivas que aumentam o engajamento e enriquecem a decisão de viagem. No entanto, ainda existem barreiras significativas, como os custos elevados e as questões de acessibilidade, que precisam ser superadas para que a RV seja amplamente adotada no turismo. A colaboração entre empresas de tecnologia e organizações turísticas pode ser uma solução para tornar essa tecnologia mais acessível e eficaz para todos os envolvidos, criando soluções mais inclusivas e sustentáveis para o setor.

Considerações finais

A pesquisa sobre a aplicação da Realidade Virtual (RV) no turismo e suas implicações para a criação de experiências imersivas e a exploração de destinos revelou-se de grande relevância no contexto atual, em que a inovação tecnológica desempenha um papel cada vez mais central no setor. A análise dos estudos selecionados para a revisão sistemática indicou que a RV tem o potencial de transformar profundamente a experiência do turista, proporcionando novas formas de interação com os destinos, seja por meio de marketing, educação ou visitas virtuais a locais de difícil acesso.

Uma das principais conclusões deste estudo foi a identificação dos impactos positivos da RV na experiência do turista, especialmente no que se refere ao engajamento, à sensação de presença e à intenção de visita. A imersão proporcionada pela RV permite que os turistas se envolvam de maneira mais intensa com os destinos e aumentem a probabilidade de visitá-los fisicamente, gerando um efeito de antecipação e desejo de exploração. Além disso, a RV se apresenta como uma ferramenta poderosa para a promoção de destinos, permitindo que locais turísticos de menor visibilidade ou com recursos limitados possam alcançar um público global de maneira inovadora e eficaz.

Entretanto, a pesquisa também revelou desafios significativos para a implementação da RV no turismo. O alto custo de desenvolvimento de conteúdo

de qualidade e a necessidade de equipamentos especializados ainda representam barreiras que limitam a adoção generalizada dessa tecnologia, especialmente para destinos turísticos menores ou com orçamento restrito. A questão da acessibilidade também foi um ponto crítico, uma vez que a familiaridade com a tecnologia pode ser uma barreira para alguns grupos de turistas, como os mais idosos ou aqueles com deficiência. Isso pode limitar o acesso e o aproveitamento pleno da experiência virtual.

Em termos de implicações futuras, a RV no turismo ainda apresenta um grande potencial de crescimento. A integração de novas tecnologias, como a Realidade Aumentada (RA) e a Inteligência Artificial (IA), promete criar experiências ainda mais imersivas e personalizadas para os turistas, além de oferecer novas oportunidades de inovação no marketing turístico, gestão de destinos e desenvolvimento de produtos. A acessibilidade e a redução de custos serão aspectos fundamentais para a expansão dessa tecnologia no setor.

Além disso, o turismo virtual pode desempenhar um papel significativo em um cenário pós-pandemia, quando as viagens físicas podem ser limitadas por questões de saúde ou outras restrições. A RV oferece uma alternativa segura e acessível para continuar promovendo destinos e permitindo que os turistas “viajem” sem sair de casa.

Referências

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BRAUN, V., Clarke, V. (2006). **Usando a análise temática na psicologia**. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.

DE RUYTER, K., Keeling, D. I., Cox, D., Robinson, T. (2022). **Turismo virtual**: Transformando o marketing de destinos por meio de experiências imersivas. *Tourism Management*, 95, 104617.

GOUGH, D. (2007). **Peso da evidência**: Uma estrutura para a avaliação da qualidade e relevância das evidências. *Research Papers in Education*, 22(2), 213–228. <https://doi.org/10.1080/02671520701296189>.

GÖSSLING, S., Scott, D., & Hall, C. M. (2018). **Turismo e água**: Interações, impactos e desafios. Channel View Publications.

GUTTENTAG, D. A. (2010). **Realidade virtual**: Aplicações e implicações para o turismo. *Tourism Management*, 31(5), 637–651. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2009.10.010>.

HAN, H., Jung, T. H., Gibson, H. J. (2023). **Turismo de realidade virtual e seu impacto na imagem de destino e nas intenções comportamentais**. *Journal of Travel Research*, 62(3), 517–530. <https://doi.org/10.1177/00472875211025855>.

- KITCHENHAM, B., Charters, S. (2007). **Diretrizes para realizar revisões sistemáticas da literatura em engenharia de software**. Keele University e University of Durham.
- OKOLI, C. (2015). **Um guia para a realização de uma revisão sistemática independente da literatura**. Communications of the Association for Information Systems, 37(1), 879–910. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03743>.
- PETTICREW, M., Roberts, H. (2006). **Revisões sistemáticas nas ciências sociais: Um guia prático**. Oxford: Blackwell Publishing.
- SLATER, M., Sanchez-Vives, M. V. (2016). **Aperfeiçoando nossas vidas com realidade virtual imersiva**. Frontiers in Robotics and AI, 3, 74. <https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074>.
- SNYDER, H. (2019). **Revisão de literatura como metodologia de pesquisa: Uma visão geral e diretrizes**. Journal of Business Research, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.
- TORRACO, R. J. (2016). **Escrevendo revisões integrativas da literatura: Diretrizes e exemplos**. Human Resource Development Review, 15(4), 404–428. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>.
- TRANFIELD, D., Denyer, D., Smart, P. (2003). **Rumo a uma metodologia para o desenvolvimento do conhecimento de gestão informado por evidências por meio de revisão sistemática**. British Journal of Management, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>.
- TUSSYADIAH, I. P., Wang, D., Jia, C. (2022). **Realidade virtual e turismo: Aplicações, implicações e direções futuras**. Tourism Review, 77(3), 590–602. <https://doi.org/10.1108/TR-06-2021-0325>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acessibilidade 17, 21, 22, 93, 162, 164, 165, 167, 168, 169
Alfabetização 71, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138
Alunos com deficiência 73, 74, 75, 92
Alunos surdos 17, 18, 20, 21, 25
Ambiente escolar 5, 8, 9, 11, 12, 13, 17, 18, 25, 73, 77, 78, 79, 119, 138, 141
Aprendizagem 9, 12, 13, 18, 19, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 81, 82, 86, 88, 90, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 139, 140, 141, 143, 144, 149, 152, 154, 155, 156, 157
Aprendizagem infantil 62, 63, 69, 70
Atendimento Educacional Especializado 17, 42, 85, 91, 92, 93, 96
Atividades lúdicas 63, 66, 67, 69, 70, 128
Autismo 8, 9, 14, 15, 92

B

- Base Nacional Comum Curricular 5, 22, 26, 71, 153
Bilinguismo 20, 138, 142

C

- Capacidade cognitiva 100, 132
Carta Magna 35, 139
Comunidades indígenas 139, 140, 141, 142, 146, 147, 152, 153, 157, 158
Congresso de Milão 19, 20, 24, 27
Consciência fonológica 127, 128, 130, 131, 133
Cultura Financeira 52, 59
Culturas indígenas 137, 140, 157, 158
Cultura surda 20, 23, 25, 27

D

- Declaração de Salamanca 81, 87, 93, 96
Defectologia 72, 73, 78, 82, 84
Democracia 5, 32, 34, 35, 39, 40, 41
Desenvolvimento cognitivo 74, 77, 79, 100, 101, 102, 103
Desenvolvimento da criança 66, 68, 77, 117, 127, 128
Desenvolvimento humano 74, 75, 102, 156
Direitos educacionais 17, 24
Discriminação 33, 109, 143

Diversidade 5, 8, 21, 22, 38, 61, 64, 77, 88, 91, 97, 115, 119, 125, 129, 139,
142, 143, 144, 145, 149, 152, 153, 156, 157, 158, 159
Diversidade cultural 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 159
Diversidade linguística 22, 129, 145

E

Educação 5, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 33, 34, 36, 37, 38,
39, 40, 41, 42, 43, 50, 51, 52, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94,
96, 97, 98, 99, 100, 105, 107, 108, 109, 112, 117, 121, 125, 126, 137, 138,
140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 157, 158, 159,
160, 161, 163, 168
Educação básica 59, 60, 64, 89, 138, 140, 141, 151, 154
Educação de surdos 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26
Educação Especial 72, 75, 76, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 94, 95, 96, 117
Educação inclusiva 5, 18, 21, 24, 25, 72, 73, 74, 76, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
96, 125
Educação Infantil 22, 62, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 144, 148, 159
Educação Profissional e Tecnológica 85, 86, 88, 90, 91, 94, 96, 97
Ensino-aprendizagem 42, 48, 49, 50, 65, 66, 71, 86, 88, 90, 93, 94, 99, 100,
105, 113, 121, 124, 140, 141, 143, 144, 149, 152, 155, 156, 157
Escola 9, 11, 12, 13, 18, 21, 28, 36, 38, 44, 51, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 66, 67,
68, 69, 70, 73, 75, 77, 79, 82, 83, 88, 89, 97, 99, 100, 103, 104, 105, 106,
107, 108, 112, 113, 116, 118, 120, 122, 125, 141, 144, 147, 150, 151, 154,
155, 157, 160
Escolarização 76, 81, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 153, 156
Estudantes indígenas 137, 138, 144, 146, 149, 151, 154, 155, 156, 157, 158
Experiências imersivas 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169

I

Identidade 21, 22, 23, 24, 31, 35, 36, 61, 100, 105, 143, 144, 145, 151, 153, 156
Impostômetro 54, 55, 59
Inclusão 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 36, 73, 74, 79,
81, 82, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 118, 123, 125, 137, 138, 139,
143, 144, 146, 149, 152, 153, 156, 157, 158, 165, 166
Inclusão 73, 87, 98, 126
Inclusão escolar 14, 15, 81, 90, 123, 157
Inclusão indígena 138, 149, 152
Interação social 12, 15, 67, 75, 133, 134, 138, 141
Interculturalidade 142, 149, 150, 158

L

Laicidade 28, 32, 33, 41
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 22, 37, 142
Leitura e escrita 19, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

- Letramento 127, 128, 133, 137, 138, 140, 160
Libras 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25
Língua Brasileira de Sinais 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25
Línguas de sinais 17, 20, 22, 23, 24, 25
Literatura indígena 151, 155, 156, 157, 160
Ludicidade 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 128, 131
- M
- Marketing turístico 162, 163, 165, 169
Métodos pedagógicos 121, 138, 158, 159
Movimentos sociais 17, 20, 24
- N
- Neurociência 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134
- P
- Pessoas com deficiências 87, 90, 95
Planejamento financeiro 52, 54, 57, 59
Prática pedagógica 32, 33, 39, 61, 89, 99, 107, 109, 110, 154
Preconceito 19, 143, 154
Primeira infância 61, 116
Processos de socialização 30, 31
Psicologia Histórico-Crítica 72, 73
Psicopedagogia 120, 121
- R
- Realidade Aumentada 42, 43, 44, 47, 49, 50, 165, 166, 169
Realidade Virtual 43, 50, 162, 163, 165, 166, 167, 168
- S
- Sala de aula 37, 38, 44, 48, 58, 65, 68, 69, 70, 95, 106, 108, 110, 112, 113, 116,
119, 120, 121, 122, 125, 132, 154, 155, 156, 159, 161
Segurança emocional 132, 133
Sistematização 81, 107, 140
Surdos-Mudos 18, 24
- T
- Terapia Ocupacional 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade 73, 111, 116
Transtorno do Espectro Autista 7, 14
Transtornos neurológicos 80, 117
Turismo 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170

